مركز الجزويت الثقافي
الإسكندرية

التعليـم و مستقبل المجتمع المدني



أحمد عبـد الله
شبـل بـدران
عزيز حنا داوود
كمال نجيـب

أحمد يوسف سعد
عاصم الدسوقي
فايـز مراد مينا
محمد أبو الإسعاد

إلهام عبد الحـميد
عبد الفتاح تركي
فريـد زهران
محـمود أبـو زيد

التعليم ومستقبل

المجتمع المدني في مصر

إهـــــــداء ٢٠٠٨
دار الكتب و الوثائق القومية
القاهرة

مركـــز الجـــزويت الثقافـــي
المركـــز المصـــري لدراســـات
وبحوث البحر المتوسط للتنمية

التعليم ومستقبل المجتمع المدني في مصر

د/ أحمد عبد الله
د/ شبل بدران
د/ عزيز حنا داوود
د/ كمال نجيب
د/ أحمد يوسف سعد
د/ عاصم الدسوقي
د/ فايز مراد مينا
د/ محمد أبو الإسعاد
د/ إلهام عبد الحميد
د/ عبد الفتاح تركي
أ/ فريد زهران
د/ محمود أبو زيد

الناشر: مركز الجزويت الثقافي
المركز المصري لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية
٢٩٨ ش بورسعيد- كليوباترا – الإسكندرية ت: ٥٤٢٣٥٥٣ فاكس: ٥٤٤٣٢٤٦
رقم الإيداع: ٢٠٠١/١٧٢١٨
- مطبعة الجمهورية
ش نعمان محطة الرمل – الإسكندرية ت: ٤٨١٩٦٤٨
الطبعة الأولى: ديسمبر ٢٠٠١
صورة الغلاف: Photo UNESCO- Collection DOMINIQUE-ROGER
تصميم الغلاف: أ/ رامز وجيه
تحرير مادة المداخلات والمحاورات: أ/ سوزان ألفي

إهـــــــــداء

إلى روح د. محمد أبو الإسعاد...

إلى روح الإنسان والصديق والمفكر الذي طالما ناضل من

أجل قضية الإنسان المصري وحقوقه...

إلى هذا الإنسان الذي ظل يدافع عن كل إنسان وكل الإنسان

نهدي روحه هذا الكتاب الذي تمنينا أن يراه يوماً...

المشاركون في ندوة "التعليم ومستقبل المجتمع المدني في مصر"

د/ أحمد عبد الله	مدير مركز الجيل
د / أحمد فاروق محفوظ	أستاذ أصول التربية - كلية التربية جامعة الإسكندرية
د/ أحمد يوسف سعد	أستاذ أصول تربية المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
د/ إلهام عبد الحميد فرج	أستاذ المناهج وطرق التدريس – معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة
أ / تريز زكا	وكيلة أولى مدرسة رأس التين ثانوية بنات - الإسكندرية
أ / رضا رمسيس	وكيل مدرسة دي لاسال – القاهرة
أ/ زينب الحضري	مدرسة فلسفة وعلم النفس بمدرسة العباسية الثانوية - الإسكندرية
أ/ سامح وهبة	باحث اجتماعي
د/ شبل بدران	رئيس قسم أصول التربية - كلية التربية جامعة الإسكندرية
أ/ صلاح سبيع	مسئول برامج محو الأمية – كاريتاس مصر
د/ عاصم دسوقي	أستاذ التاريخ المعاصر – كلية الآداب جامعة حلوان
د / عبد الفتاح تركي	أستاذ أصول التربية – كلية التربية جامعة طنطا
د/ عزيز حنا داوود	أستاذ علم النفس التعليمي – كلية التربية عين شمس
الأخ / فايز سعد	مسئول مركز الجزويت الثقافي والمركز المصري لبحوث ودراسات البحر المتوسط للتنمية - الإسكندرية
د/ فايز مراد مينا	أستاذ المناهج وطرق التدريس – كلية التربية عين شمس
د / فتحي أبو العنين	أستاذ علم الاجتماع – كلية الآداب جامعة عين شمس
أ/ فتحي سيد فرج	أمين عام جمعية تحوتي للدراسات المصرية - الإسكندرية
أ/ فريد زهران	مدير دار نشر "المحروسة"
د/ كمال نجيب	أستاذ المناهج وطرق التدريس - كلية التربية جامعة الإسكندرية
د/ محمد أبو الإسعاد	أستاذ التاريخ المعاصر - كلية الآداب جامعة المنيا
د / محمود أبو زيد	أستاذ المناهج وطرق التدريس – كلية التربية عين شمس
أ/ مجدي مهنى	خبير بناء قدرات
د/ نبيلة ذكري	أستاذة فلسفة عصور وسطى / كلية الآداب - جامعة حلوان
أ/ هبة عبد المنعم	طالبة وباحثة

منظمو الندوة:

- د. شبل بدران
- د. كمال نجيب
- الأخ/ فايز سعد عطا الله

بدلاً من المقدمة

احتلـت قضية المجتمع المدني ومؤسساته اهتمامات المجتمع المصري خـلال العقديـن المنصـرفين من القرن العشرين، وتعددت وتنوعت منظمات وهيـئات ومراكـز علمية وبحثية وأكاديمية واجتماعية وانشغلت بشكل رئيسي بتفعـيل المجـتمع المدني بوصفه رائداً أساسي وجوهري في تعميق الممارسة الديموقراطية وإحداث حالة من اليقظة في وجدان ومشاعر المواطنين من خلال تلك المؤسسات والمنظمات ومراكز الأبحاث التي وضعت نصب أعينها قضايا المجتمع المدني بكل تداعياته وتفاعلاته في الواقع المصري.

ونظراً لإيمان **مركز الجزويت الثقافي** بدور وأهمية المجتمع المدني في تطويـر الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية في المجتمع، فلقد تم إنشاء "**المركز المصري لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية**" الذي أنشغل بقضـايا نظـرية تهم المجتمع المدني وخاصة علاقة الشمال بالجنوب وقضايا التواصـل الحضاري حول حوض البحر المتوسط (فيما عدا إسرائيل حيث أن للمركز موقف واضح ومبدئي من قضية الشرق أوسطية).

مـن هنا تأتي ندوة هذا الكتاب **(السياسة التعليمية ومستقبل المجتمع المدنـي)** فـي إطـار اهتمام المركز وإيمانه العميق بضرورة وأهمية المجتمع المدنـي باعتباره رافعة من روافع التقدم والتنمية في الوطن. فالمجتمع المدني، وبالمعـنى المسـئول للكلمـة، لا ينبثق من ركام من البشر، ولا من أموات تم دفنهم، بل من إنسان أتاح له الإصلاح الاجتماعي والتعليمي أن يظفر بشخصية مسـتقلة واعـية، لهـا رؤية للوطن والمواطن وحقوقه الاقتصادية والسياسية والثقافـية، ولا يحتمي بمراجعه المحدودة والضيقة التي يمكن أن تطوحه بعيداً مـن الوطن والمسئولية الاجتماعية والأزمنة الحديثة. قيل ذات مرة: "على من

يريد أن يتأمل عملاً فنياً أن يحظى بتربية فنية"، ومعنى ذلك إن إنسان المجتمع المغلق لن يعرف المجتمع المدني إلا بعد حين وبعد أن يتلقى "تربية مدنية".

ولقد انطلقت أعمال الندوة بالنظر إلى آلية تفعيل دور المجتمع المدني في التعليم عامة وسياسته خاصة، حيث تظل مؤسسات المجتمع المدني قوى ضغط اجتماعي نحو تعديل السياسات التعليمية بما يحقق مصالح الغالبية ويصنع تعليماً راقياً يتواكب مع متطلبات وتحديات القرن الحادي والعشرين ويساعد بشكل رئيسي على خلق وبناء العقليات – الذهنيات المبدعة وغير النمطية، والتي تتجاوز الواقع نحو أفق أرحب وأوسع، مستندة في أساس توجهها إلى إعمال العقل والإيمان المطلق بالتفكير العلمي والذهنية الخلاقة...

وندوة هذا الكتاب دارت حول **أربع محاور** أساسية كان **المحور الأول** متعلقة **"بالسياسة التعليمية والنظم السياسية عبر نصف قرن من الزمان"** وتم طرح ثلاثة أوراق أساسية عالجت تطور السياسة التعليمية في مصر وعلاقتها بطبيعة النظام السياسي خلال النصف قرن المنصرم، بل أن هناك بعض الأوراق تجاوزت ذلك وغطت فترة القرن العشرين.

وتعلق **المحور الثاني "بالمناهج الدراسية وتشكيل الوعي لدى الطلاب"** على اعتبار أن المدرسة هي المؤسسة التعليمية الرسمية المناط بها – إلى جانب غيرها من المؤسسات – في تكوين وتشكيل الوعي من خلال المناهج الدراسية والمعرفة المقدمة للطلاب وكذا من خلال أنماط التفاعل الاجتماعي التي تتم داخل المدرسة وطرحت أربعة أوراق أساسية عالجت كل تلك القضايا إلى جانب المداخلات والمناقشات التي أعقبت عرض الأوراق.

أما المحور الثالث فيناقش: "سياسات تعليمية بديلة وخبرات عملية في مجال مؤسسات المجتمع المدني" المنشغلة بالشأن التعليمي والتربوي.

أمــا المحــور الرابع والأخير فكان متعلق "بدور المجتمع المدني في تطوير السياسات التعليمية" وتم طرح ثلاثة أوراق أساسية إلى جانب المداخلات والحــوار والمناقشــات التــي أعقبــت الأوراق المقدمة ولقد أمتاز هذا المجال بخــبرات عملية وحياتية لأصحاب الأوراق مارسوا العمل الأهلي في المجتمع المدنــي وكانوا أكثر اشتباكاً عملياً مع قضاياً المجتمع المدني ودوره في تطوير وتفعــيل السياســة التعليمــية بحيث تحقق الأهداف المرجوة منها وهي تكوين وتشــكيل الشخصيات النقدية والتي تعتمد بشكل رئيسي على منهجية علمية في التفكير والتعامل مع قضايا الحياة الواسعة.

ونحــن إذا نعتقد أن تلك الندوة وما سبقها وما سوف يتلوها من أعمال للمركز تساهم مع غيرها من الجهود في بلوره دور المجتمع المدني ومؤسساته فــي الحياة العامة والعملية في وطننا الغالي، ومن هنا كان حرص المركز على نشــر تلــك الــندوة لكــي تكون وثيقة تساعد وتعين المنشغلين بقضايا الوطن والمجتمع والعاملين في مجال مؤسسات المجتمع المدني.

نــأمل أن تحقــق أوراق تلك الندوة وحواراتها ومناقشاتها وأعمالها برمتها فائدة للعاملين في المجال.

والله من وراء القصد،،،

عن مركز الجزويت الثقافي

د. شبل بدران

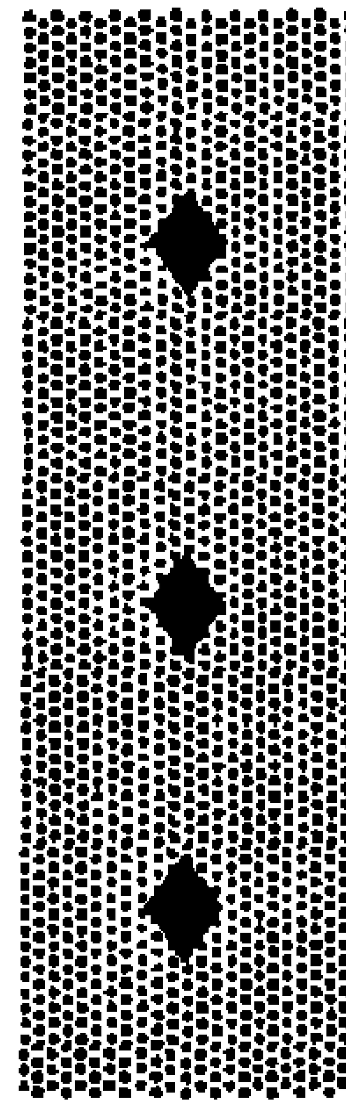
د. كمال نجيب

الأخ/ فايز سعد

الإسكندرية، ديسمبر ٢٠٠١

المحور الأول

السياسة التعليمية والنظم السياسية عبر نصف قرن



أ. د. عاصم الدسوقي

أ. د. محمد أبو الإسعاد

أ. د. شبل بدران

المحور الأول

السياسة التعليمية والنظم السياسية عبر نصف قرن
(النصف الثاني من القرن العشرين)

د. عاصم الدسوقي

هل تكون السياسة في خدمة التعليم ؟! .
أم يكون التعليم في خدمة السياسة ؟! ..
وما هي الكيفية في أي من الحالتين ؟! .

سؤال قد يبدو مصطنعا وفي غير محله وهاجس المثقف الشكس الذي لا يرضيه شيئا حين ينتهي به التأمل إلى مزيد من الألم !! .

مقدمة :

لقد بدأ التعليم الحديث (المدرسة المدنية) في مصر زمن محمد على باشا في خدمة السياسة، ومن هنا كان التركيز كما هو معروف على العلوم التطبيقية التي تتصل بمظاهر بناء القوة في الاقتصاد والجيش والإدارة. ولما ضرب محمد على (١٨٤٠-١٨٤١) تقلصت المدارس التي كانت برامجها تخدم مشروعه، وأغلق معظمها حتى لقد ظن البعض أن عباس الذي جاء بعده (١٨٤٨-١٨٥٤) يعادى التعليم، حتى إذا جاء سعيد (١٨٥٤-١٨٦٣) نراه يلغى ديوان المدارس. ثم تغير الموقف أيام الخديوي إسماعيل (١٨٦٣-١٨٧٩) فنراه يعيد ديوان المدارس، ويعيد للدولة دورها في التعليم، وتزيد ميزانية التعليم من ستة آلاف جنيه في عهد سعيد ألي خمس وسبعون ألفا، وينتشر التعليم الخاص الأجنبي لأبناء الجاليات الأجنبية التي بدأت تتوافد بكثرة على مصر (أكثر من ٧٠ مدرسة).

وفى عهد توفيق (١٨٧٩-١٨٩٢) وقبل الاحتلال البريطاني تألفت لجنة (٢٧ مايو ١٨٨٠) للنظر في تنظيم التعليم أوصت بتأسيس مدرسة عليا للمعلمين وزيادة عدد المدارس الابتدائية.

وفى ١٤ أبريل ١٨٨١ أنشئت هيئة دائمة مهمتها إبداء الرأي في كل ما يختص بمشروعات التعليم عرفت "بالمجلس الأعلى للمعارف"، فكانت بداية تنظيم إشراف الدولة على التعليم بشكل قانوني مؤسسي.

ثم ما كان من أمر التعليم في ظل الاحتلال البريطاني وسياسة دانلوب المعروفة والتركيز على التعليم الفني ولو أن الإقبال عليه كان ضئيلا ربما بسبب النظرة العامة لأبناء ذلك النوع من التعليم الذي لم يكن يلتحق به في الغالب الأعم إلا الذين لم يتمكنوا من اللحاق بالتعليم الثانوي.

وبعد معاهدة ١٩٣٦ وإلغاء الامتيازات الأجنبية توالت تقارير وزارة المعارف بشأن إصلاح التعليم في مصر بدأت في ١٩٤٣ أثناء حكومة الوفد.

الموضوع :

بعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ تعدل اسم وزارة المعارف العمومية إلى وزارة التربية والتعليم، وأعلنت الوزارة في ١٩٥٥ أن مهمتها توفير العدد اللازم من الأخصائيين والفنيين لإدارة المشروعات الاقتصادية التي تبنتها حكومة الثورة. وأعلن مدير جامعة القاهرة آنذاك (د. السعيد مصطفى السعيد) أمام الاتحاد الدولي للجامعات في سبتمبر ١٩٦٠ إن البلاد ما تزال بحاجة إلى كثير من الفنيين في بعض التخصصات المهنية رغم ما تقوم به الدولة من إنشاء معاهد فنية عالية خارج نطاق الجامعات لتخفيف الضغط على الجامعات.

وكانت هذه السياسة المعلنة تعبر عن احتياجات حكومة الثورة للنهوض الاقتصادي بالبلاد في كل مفرداته، ومن هنا تصدرت العلوم التطبيقية (المدارس

والمعــاهد والكليات ذات الطبيعة العملية التطبيقية) قائمة اهتمامات الشباب في ســن التعليم وكذا الحكومة، ومن ثم اختل التوازن بين تعليم العلوم الاجتماعية والإنسانية وتعليم العلوم التطبيقية، وغدا المهندس فارس العصر.

وعلـــى هذا استهدفت الخطة الخمسية الأولى للدولة إنشاء ثلاث معاهد عالــية صــناعية لــتخريج الفنييــن اللازمين وفتح ٦٣ فصلا جديدا بالمعاهد الصــناعية القائمة ، وثمانية فصول بكلية الفنون التطبيقية، وإنشاء معهد عالي تجــارى وفتح ٤٠ فصلا جديدا بالمعاهد العالية التجارية القائمة، وإنشاء ثلاث معــاهد زراعــية عليا وفتح ٥٩ فصلا جديدا بالمعاهد القائمة. ثم افتتح المعهد العالــي الفنــي بشــبرا، والمعهد العالي الصناعي للتعدين والبترول بالسويس، والمعهــد العالــي للتكنولوجــيا بحلــوان. وعندما كثرت المعاهد العالية خارج الجامعــات أنشــئت وزارة مســتقلة للتعليم العالي في نوفمبر ١٩٦١ أصبحت مســئولة عــن " وضع الوسائل المؤدية لتوثيق العلاقة بين المعاهد والجامعات وبين البيئة للعمل على تحقيق الخدمة العامة للمجتمع"

وكــان لهــذا الاتجــاه تأثيره على تخطيط التعليم لإعداد الكادر الفني المطلــوب.. ففي التعليم قبل الجامعة تم إلغاء الشهادة التوجيهية (١٩٥٦) التي كان الطالب يلتحق بها بعد حصوله على شهادة الثقافة العامة تمهيدا للجامعة.

وكــان طالب التوجيهية يختار أحد التخصصين: العلمي أو الأدبي مع عــدم الفصل الحاد بينهما فقد يتخصص في شعبة علمي جغرافيا أو شعبة أدبي رياضــة. وبهــذا كان التوازن قائما بين العلوم بدرجة أو بأخرى. ولكن طبقا للتخطــيط الجديــد تــم الفصــل الحاد بين العلوم التطبيقية الفنية وبين العلوم الاجتماعية والإنسانية ابتداء من الفرقة الثانية في المرحلة الثانوية. فبعد الفرقة الأولــى يلــتحق التلميذ إما بالقسم العلمي وإما بالقسم الأدبي ولا يوجد مشترك بينهما إلا اللغة العربية والإنجليزية والدين.

وهكـذا وقبل أن يتم التلميذ عامه السادس عشر وفى العمر الذي يتسع فـيه ذهنه لتقبل الكثير من المعارف والعلوم، يجد نفسه في حالة من التخصص المعرفي، ويحرم من أسباب التكوين الثقافي المتكامل، وينشأ كارها لغيره معاديا لما يجهله.

وعلـى هـذا انصـرفت السياسـة التعليمـية في المقام الأول لتدعيم التخصصـات الفنية والتطبيقية التي احتكرت صفة التخصصات العلمية، وكأن العلوم الاجتماعية والإنسانية التي أطلق عليها العلوم النظرية ليست من العلم في شيء.

وأصـبحت العلوم الاجتماعية والإنسانية فعلا وقولا في مرتبة دنيا فلا تخصص لها ميزانيات مناسبة أو بعثات دراسية خارجية، مع أن التقدم الحقيقي لا يقوم على ساق واحدة.

وبيـنما ارتبط التعليم الفني والتطبيقي بفرص العمل الجديدة في مصر الخمسـينات والسـتينات (القـرن العشـرون) للـنهوض بالمجتمع الصناعي واقتصـادياته، تولـت الحكومـة رعاية خريجي العلوم "النظرية" بتعيينهم في الوظائف الإدارية والمكتبية في وحدات القطاع العام الذي أنشئ عام ١٩٦١ بعد التأميم، وهى وظائف لا علاقة بينها وبين ما درسه هؤلاء في الجامعة.

وكانت النتيجة ما عرف فيما بعد بالبطالة المقنعة أو العمالة الزائدة مع إن الفكرة كانت تستهدف زيادة المشروعات لاستيعاب الخريجين أولا بأول، لولا توقف عجلة المشروعات لحساب تنمية القوة العسكرية.

وفـى ١٩٦٣ صدر القانون رقم ٤٩ وتقرر بمقتضاه أن تمنح المعاهد العلـيا شهادة البكالوريوس أسوة بالجامعات بدلا من الدبلوم، وهو "تطوير" غير مفهـوم إلا إذا كـان مـن أجل ابتزاز مشاعر طلاب هذه المعاهد الذين كانوا

يشعرون بالدونية أمام قرنائهم من طلاب الجامعات وبغية اكتساب مكانة شكلية شفى مجتمع يتمسك بالشكليات في كثير من أموره.

وكانـــت نتيجة هذا "التطوير" نقص حجم الطبقة الوسطى من العناصر الفنـــية فـــي مجالات الصناعة والزراعة والتجارة التي يقوم عليها عبء العمل التطبيقي التنفيذي ذلك أن حملة البكالوريوس الجدد من تلك المعاهد انضموا إلى قـــرنائهم مـــن طبقة خريجي الجامعات ذوى الياقات البيضاء التي تأنف العمل الـــيدوي وتفضل المكتب للإدارة والهيمنة على الورشة. وبهذا "التطوير" تحول التعلـــيم العالـــي الفنـــي بالمعاهد الذي أنشئ لتخريج طائفة الفنيين ألي تخريج الأخصائيين الجامعيين كما لاحظت اللجنة الوزارية للقوى العاملة عام ١٩٦٥/ ١٩٦٦.

ثـــم انتهـــت حملة الابتزاز في عام ١٩٧٥ بتحويل المعاهد العليا إلي كليات جامعية وتقرر ضم كل منها ألي جامعة الإقليم وتكونت من الباقي جامعة حلوان.

ومـــاذا بعد.. منذ منتصف السبعينات (القرن العشرون) شهدت السياسة المصرية انقلابا شفى دور الدولة الاقتصادي ومن ثم الاجتماعي والتعليمي وذلك بمقتضى سياسة الانفتاح الاقتصادي (قانون أبريل ١٩٧٤) وبرنامج الخصخصة مـــنذ منتصف الثمانينات، وهو الأمر الذي انتهى برفع الدولة يدها عن مسئولية تعيين الخريجين وتركتهم لآليات السوق حسب العرض والطلب.

ومع هذا الانقلاب لم يستشرف الناس المستقبل ولم يتخلوا عن مواصلة اكتســـاب شهادات دراسية لا مكان لها في سوق العمل تشبثا بمكانة يحظى بها حامل الشهادة في الوسط الاجتماعي.

ومن ناحية أخرى لم تفكر المؤسسة التعليمية والحال كذلك في إدخـــال فرصة التطوير اللازم على برامج الدراسة بما يساعد الخريج على العثور على

فرصة العمل المناسبة لسوق العمل الجديد. وانعقدت مؤتمرات التطوير تحت عناوين مثيرة من نوع "التعليم وتحديات الألفية الجديدة"، و"التعليم وتحديات العولمة ". وأذكر هنا أن أستاذا تربويا كبيرا علق على هذه العناوين التي سادت كافة مجالات النشاط بقوله: ما الحكاية.. من يتحدى من بالضبط حتى نعرف أبعاد المواجهة، فقلت له ساخرا: رامبو يتحدى رامبو.

وانتهت مسائل التطوير عند الشكل كما بدأت دون المساس بالمضمون من حيث زيادة سنوات الدراسة في مرحلة أو إنقاصها أو إدماج بعض المراحل في أخرى، مما نتج عنه إرباك الأهالي وارتباك المؤسسة التعليمية بين عدة نظم وأساليب. ومن ذلك أيضا تطبيق نظام الفصلين الدراسيين في الجامعة (١٩٩٢/ ١٩٩٣) بدلا من السنة الواحدة دون تعديل محتوى المقررات بما يتفق مع قصر المدة، وقيل أن القصد من ذلك أشغال الطلاب بالدراسة عن التورط في السياسة مثلما حدث عند تطبيقه المرة الأولى عام ١٩٥٦.

ومن ذلك أيضا إنشاء كليات جامعية في الأقاليم متكررة وموازية لكليات القاهرة الكبرى لا لشيء سوى تخفيف الضغط على العاصمة. وأذكر في هذا المقام أن الدكتور فتحي سرور عندما كان وزيرا للتعليم في الثمانينات زار جامعة أسيوط واجتمع بمجلس الجامعة وكنت عضوا به (عميدا لكلية الآداب بسوهاج) واقترح على المجلس الموافقة على إنشاء كلية دار العلوم بمدينة أسيوط على غرار القائمة بجامعة القاهرة، فلما صاح به أحد الأعضاء أن جامعة الأزهر قائمة في أسيوط وأننا بحاجة إلى كلية للآداب حيث لا توجد داخل حرم الجامعة بأسيوط، أجابه الوزير قائلا نحن نريد تخفيف الضغط على المدينة الجامعية بالقاهرة حيث تبين أن معظم شاغليها من طلاب دار العلوم القادمين من الصعيد حيث لا توجد كلية مناظرة يتحتم إلحاقهم بها طبقا لشروط التوزيع الجغرافي. ثم نفذ هذا الاقتراح فيما بعد بكل من المنيا والفيوم!!.

وفى إطار التحول الاقتصادي الجديد وسياسات الخصخصة اندفع رجال المال والأعمال إلى إنشاء مدارس وجامعات خاصة جاءت هي الأخرى موازية للتعلــيم الحكومي في برامجه فتكررت النماذج التي ثبت عجزها عن استيعاب متطلبات سوق العمل بل صارت الوحدات الجديدة أكثر عجزا حيث يتم إدارتها بالمنهج الرأسمالي الذي يستهدف الربح الكبير بالتكاليف القليلة ، وبتطبيق سياسة جذب الزبون يتم منح شهادات وبراءات دراسية لا يفهم حاملوها شيئا.

ومــن عجــب أن تسمع تبريرا لهذا المسلك خلاصته احتضان أولادنا داخــل بلدنا بدلا من أن يتعلموا في الخارج بالعملة الصعبة وبدلا من أن يذهبوا إلى الجامعة الأمريكية بالقاهرة.. ولا تعليق.

وكانت من نتائج التحولات الاقتصادية والسياسية في مصر على ذلك الــنحو أن ارتبطت البلاد من جديد بالسوق العالمي الذي أصبح رأسماليا صرفا منذ مطلع التسعينات (القرن العشرون) بتفكيك المعسكر الاشتراكي وسقوط حكم الأحــزاب الشــيوعية. وفــى هذا المنعطف أنشأت الحكومة الأمريكية مؤسسة للمعونةUSAID في مدينة القاهرة خصصت جانبا من نشاطها لمجال التعليم.

وفى هذا المجال لم تفكر هذه المؤسسة في تغيير برامج التعليم بما يتفق مع متطلبات السوق بل استهدفت تكسير الوعي لدى الشباب وتغييبه بما يتمشى مع العالمية، فكان ما رأيناه من جعل التاريخ مادة اختيارية في المرحلة الثانوية (عادت مادة أساسية تحت ضغط الرأي العام)، ونقل نماذج أمريكية لكتب التعليم في المرحلة الابتدائية.. وهكذا.

الخلاصة :

أن حقــل التجارب في التعليم ما زال قائما لا يثمر.. ومؤخرا (٢٠٠١) خرجت حكومة عاطف عبيد بفكرة جديدة لتطوير التعليم بإنشاء ما يسمى "التعليم

التعاوني المتميز"، وفيه يدفع القادر ماليا رسوما عالية يؤخذ منها للصرف على التعليم العادي نظرا لعجز الموازنة ، فكأن سبب فكرة "التطوير" هذه سببا ماليا بحـتا يماثل سبب فكرة إنشاء كليات دار العلوم بالأقاليم، ودون المساس بجوهر التعلـيم وبرامجه التي سوف تخرج طالبا تعلم تعليما متميزاً.. فتذكرنا والحال كذلـك مسـميات: الرغـيف المحسن والمعدل ، والانتساب العادي والانتساب الموجه ومجموع الثانوية العامة العادي والمجموع المحسن وهكذا ندور في حلقة مفـرغة لا نعرف أيهما يخدم الآخر.. هل التعليم أم السياسة.. ولصالح من في النهاية.

المحور الأول

التعليم والسياسة في مصر
(١٩٢٢ / ٢٠٠١)

د. محمد أبو الإسعاد

"دعني بالله عليك من هذه البلد
التي بليت بأن أكون واحداً من أبنائها "
– مصطفى كامل –

يمـــيز المؤرخون تطور التاريخ المصري منذ عام ١٩٢٢ وحتى الآن (عام ٢٠٠١) إلى ثلاث مراحل أو عصور أو فترات تاريخية :

– **المرحلة الأولى:** وهي الفترة الممتدة بين ١٩٢٢ / ١٩٥٢

وقد سميت بالفترة الليبرالية أو بالعهد الملكي أو بعصر احتكار التحالف الرأسمالي الإقطاعي للسلطة

– **المرحلة الثانية:** وهي الفترة الممتدة بين ١٩٥٢ / ١٩٧٣

ودعيت بعصر الثورة أو بعهد عبد الناصر واتسمت بالموقف المعادي من الاستعمار والصهيونية وبالتوجه الاشتراكي والقومي

– **المرحلة الثالثة:** وهي الفترة الممتدة بين ١٩٧٣ / ٢٠٠١

ودعيت بعصر السادات – مبارك أو بعصر الانفتاح أو بعصر أكتوبر واتسمت بعودة السيطرة الرأسمالية وبالتبعية للنظام العالمي الجديد والسلام مع إسرائيل

وسوف نحاول في هذه الورقة أن نستكشف في عجالة علاقة التعليم بالسياسة في كل مرحلة من هذه المراحل وذلك من خلال ثلاث محاور رئيسية:

المحور الأول : هو ديموقراطية التعليم

وسوف نتناوله بالمقارنة بين هذه المراحل الثلاث من خلال مسألتين:

- المسألة الأولى هي مجانية التعليم
- والمسألة الثانية هي الأمية

المحور الثاني : هو استقلال التعليم

وسوف نتناوله بالمقارنة بين هذه المراحل الثلاث من خلال ثلاث مسائل :

- المسألة الأولى هي التعليم الأجنبي
- المسالة الثانية هي المعونة الأمريكية
- المسألة الثالثة هي المؤثرات السعودية

المحور الثالث : هو تحديث التعليم

وسوف نتناوله بالمقارنة بين هذه المراحل الثلاث من خلال أربع مسائل:

- المسألة الأولى : هي ثنائية التعليم الديني والمدني
- المسألة الثانية هي تطوير المناهج وظاهرة الحفظ والاستظهار
- المسألة الثالثة هي دكتاتورية الحياة المدرسية

المحور الأول

ديموقراطية التعليم :

أصبح معيار ديموقراطية التعليم هو المعيار الأساسي في تقييم الأنظمة التعليمـية فـي العالم في عصرنا الحديث حيث اصبح التعليم يستهدف بالدرجة الأولى تحقيق مبادئ الديموقراطية في المساواة وتكافؤ الفرص وحرية التعليم

لكـن نظام التعليم الذي كان قائماً في مصر عام ١٩٢٢ كان يقوم على أساس الثنائية الطبقية، فهناك تعليم خاص بالأغنياء وآخر للفقراء.

وكـان تعلـيم الأغنياء يتمثل في نظام تعليمي بمصروفات ويقوم على أساس تعليم الثقافة الحديثة واللغات الأجنبية وذلك وفق سلم تعليمي يبدأ برياض الأطفال وحتى التعليم العالي مروراً بالتعليم الابتدائي والثانوي. أما تعليم الفقراء فقد تمثل في نظام تعليمي مجاني يقوم على أساس الثقافة الإسلامية ولا تعليم فيه لغـات أجنبية وتمثل سلمه التعليمي في المدارس الأولية أو الإلزامية أو الكتابية الأهلـية كقـاعدة لهـذا التعلـيم الذي ينتهي عند بعض المدارس الخصوصية المتوسطة أو التعليم في الأزهر.

مجانية التعليم :

وقـد احـتدم الجـدل حول مجانية التعليم بين ثلاث مدارس فكرية أو تـيارات سياسـية هي **المدرسة المحافظة** التي اعتبرت التعليم مصدر خطورة اجتماعية على البناء الاجتماعي والسياسي وعارضت نشر التعليم بين الطبقات الشـعبية ودعت لترك العمال والفلاحين على ما هم فيه من جهل وأمية وقصر التعليم على أولاد الأغنياء القادرين على دفع المصروفات.

أما المدرسة الثانية فهي **المدرسة البرجوازية** التي دفعت شعار الكيف

قبل الكم ودعت إلى قصر التعليم على الأغنياء القادرين على دفع المصروفات مع إقرار نسبة للمجانية لا تتجاوز ٥% في مراحل التعليم الابتدائية والثانوية العليا. أما الفقراء فيكفيهم تعليم بسيط بالمجان يمحو أميتهم ويعدهم لوظائف الفلاحة والصناعة

أما المدرسة الثالثة فهي المدرسة التقدمية التي دفعت شعار التعليم كالماء والهواء حق لكل مواطن ودعت إلى جعل التعليم بالمجان وفقاً لقدرات الأفراد لأن ذلك أدنى إلى تحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص والنهوض بالثروة البشرية وتحقيق الديموقراطية.

وقد تبنى الدستور المصري لعام ١٩٢٣ عقيدة المدرسة البرجوازية فنصت المادة ١٩ من هذا الدستور على أن التعليم الأولي إلزامي للمصريين من بنين وبنات وهو مجاني في المدارس العامة.

لكن الجدل أشتد بين هذه التيارات الثلاث حول مجانية التعليم، وخطت حكومة الوفد خطوة في سبيل إقرار مبدأ تكافؤ الفرص عندما أصدر نجيب الهلالي قراره في عام ١٩٤٤ بمجانية التعليم في المرحلة الابتدائية. وحاولت القوى الرجعية والبرجوازية الالتفاف حول هذا القرار وتفريغه من مضمونه الاجتماعي بفرض مصاريف مرتفعة مقابل النفقات الاجتماعية من كتب وأدوات وتأمين صحي ورياض، لكن هذه المحاولة سرعان ما فشلت واصبح التعليم في المدارس الابتدائية بالمجان.

ثم خطت وزارة الوفد الأخيرة خطوة أخرى في هذا المجال عندما اصدر طه حسين قراره عام ١٩٥٠ بمجانية التعليم في المرحلة الثانوية فاصبح التعليم بالمجان في مختلف مراحل التعليم العام.

لكن ذلك لم يغير كثيراً من الطبيعة الطبقية للتعليم المصري، فقد ظلت مشكلة ثنائية التعايم قائمة بين نظام التعليم الأولى ونظام التعليم الابتدائي ولذلك

طرح إسماعيل القباني مشروعاً لتوحيد المرحلة الأولى من التعليم في النظامين ودمج المدارس الأولية مع المدارس الابتدائي في نظام تعليمي واحد يكون أساساً للتعليم العام في مصر.

ولذلـــك ما أن قامت ثورة ١٩٥٢ حتى بادرت عام في عام ١٩٥٣ إلى دمـــج المـــدارس الأولية مع المدارس الابتدائية عرف باسم المدرسة الابتدائية وجعلت مدة التعليم ٤ سنوات زيدت في عام ١٩٥٦ إلى ٦ سنوات وأكدت على مجانية التعليم العام في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية. ثم خطت خطوة أخـــرى فـــي إقـــرار المجانية في جميع مراحل التعليم عندما أصدرت في عام ١٩٦٢ قرارها بجعل التعليم العالي بالمجان.

فلما جاء عصر الانفتاح اتجه على الانقضاض على مبدأ تكافؤ الفرص وتم تنظيم حملة هجوم شديدة ضد مجانية كما تم الالتفاف على هذه المجانية عن طـــريق رفع الرسوم الدراسية بالتدريج وابتكار أنظمة جديدة بمصروفات مثل نظـــام المـــدارس التجريبـــية في التعليم العام ونظام الانتساب الموجه والتعليم المفتوح في الجامعات.

كمـــا قدمـــت الدولة دعماً ملحوظاً للمشروع الخاص في مجال التعليم فانتشـــرت مـــدارس التعلـــيم الخـــاص كما تأسست بعض الجامعات الخاصة بمصـــروفات واصـــبح التقسيم الطبقي حاداً بين التعليم المتميز الذي يحظى به أولاد الأغنـــياء القادريـــن على دفع مصروفاته وبين التعليم المتدني الذي يقدم بالمجان لعامة الشعب.

وابـــتكرت البرجوازية نظام الدروس الخصوصية لتوفر لأبنائها فرص الـــتفوق على أبناء الفقراء في سباق المنافسة التعليمية. وانتشرت الظاهرة بفعل عوامـــل كثـــيرة منها تردي أوضاع المعلمين وتدني مستوى التعليم الحكومي،

وأقرت الدولة مبدأ الدروس الخصوصية وتبنته نقابة المعلمين ودافعت عنه كما ساعدت عليه أنظمة الامتحانات وبرامج التعليم.

وعندما انتشرت ظاهرة الدروس الخصوصية وأصبحت تلتهم ما يزيد على ١٣ مليار جنيه سنوياً وأثقلت كاهل الطبقات الوسطى والدنيا حاولت السياسة التعليمية امتصاص الغضب، وتبنى وزير التعليم الحالي مهمة التصدي لظاهرة الدروس الخصوصية ولكن بأسلوب دعائي مع استمراره في الواقع على الالتزام بالسياسات التي تؤدي إلى تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية واستمرارها باعتبارها الوسيلة الأمثل لفوز أولاد الأغنياء في السباق في مجال التعليم.

مشكلة الأمية :

كانت مشكلة الأمية ومازالت تمثل أخطر مشاكل التعليم في مصر وقد أظهر إحصاء عام ١٩١٧ أن نسبة الأمية في مصر ٩٣,٢% (٨٨,٢% ذكور و٩٨,٢% إناث) ولذلك أعدت السياسة التعليمية تحت الاحتلال البريطاني عام ١٩١٧ مشروعاً لمحو الأمية في مدة ٢٠ عاماً ووضعت له ميزانية بمعدل خمسة قروش للتلميذ في العام.

لكن هذا المشروع لم يدخل حيز التنفيذ حتى نالت مصر استقلالها المشروط ١٩٢٢ ونص دستور ١٩٢٣ على أن التعليم الأول الإلزامي للمصريين فتم وضع مشروع جديد لمحو الأمية في عام ١٩٢٥ عرف باسم نظام التعليم الإلزامي كان يتعلم فيه التلاميذ لمدة ٦ سنوات بنظام نصف اليوم.

لكن هذا المشروع ووجه بمقاومة شديدة من جانب طبقة كبار الملاك ولذلك لم ينل هذا التعليم الاهتمام اللازم ولم يخصص له سوى ١/٣ ميزانية التعليم وكان مستوى التعليم في المدارس الإلزامية متدنياً بنسبة كبيرة ولم

يستوعب أكثر من ٢٥% من التلاميذ الواجب محو أميتهم ولذلك فقد ظلت نسبة الأمية مرتفعة وكشف إحصاء ١٩٤٧ عن أن ٨٠% من الشعب المصري مازال أمياً.

فلما جاءت ثورة يوليو ١٩٥٢ اعتبرت محو الأمية وتوفير فرص التعليم مسئولية قومية فتوسعت في إنشاء المدارس بواقع ٢٤٠ مدرسة في العام وتضاعف عدد تلاميذ المدارس الابتدائية بنسبة تصل إلى ٣٠٠% وانخفضت نسبة الأمية إلى ٥٧%.

ومع ذلك فقد ظلت مشكلة الأمية مشكلة خطرة فلم تستوعب المدارس الابتدائية أكثر من ٧٥% من التلاميذ الواجب تعليمهم نتيجة الزيادة السكانية الكبيرة وعجز الميزانية المصرية خاصة بعد نكسة عام ١٩٦٧ عن القيام بأعباء التعليم فتكدست الفصول وزادت نسبة التسرب وتدنى مستوى التعليم الابتدائي.

وألقى ذلك على عصر الانفتاح عبء مواجهة مشكلة الأمية المتزايدة بثقل الزيادة السكانية الكبيرة ولجأت الدولة إلى العهد بنظام الفترات الثلاث في المدارس الابتدائية وتكدست الفصول وتدنى مستوى التعليم فلجأت الدولة إلى خفض مدة الدراسة من ٦ سنوات إلى ٥ سنوات مما أدى إلى مزيد من تدني مستوى التعليم وارتداد التلاميذ إلى الأمية.

ولجأت الدولة في السنوات الأخيرة إلى زيادة ميزانية التعليم الابتدائي والتوسع بإنشاء المدارس كما تلقت معونات خارجية لمساعدتها في مواجهة مشكلة الأمية المتضخمة وأنشأت جهازاً لمحو الأمية تولى أمره غير المتخصصين من العسكريين. لكن هذه الجهود مع الزيادة السكانية الكبيرة لا توحي بصحة ما تزعمه وزارة التعليم من أن نسبة الاستيعاب ومحو الأمية زادت على ٩٠% فحجم مشكلة الأمية أكبر بكثير مما تظهره الإحصاءات الرسمية.

المحور الثاني

استقلال التعليم :

عانـــت مصر أبان عهد الاحتلال البريطاني من انتقاص استقلالها في مجـــال التعليم ولذلك كان التعليم هو أهم ميادين النضال الوطني ضد الاستعمار البريطاني حتى يمكن صياغة التعليم صياغة مصرية خالصة تتفق مع المصالح الوطنية

التعليم الأجنبي :

ولذلـــك ما أن حصلت مصر على استقلالها المشروط عام ١٩٢٢ حتى اتجهت إلى تحقيق استقلالها الوطني في مجال التعليم، ولم يهتم الإنجليز بالتدخل فـــي أمور التعليم باعتباره شان داخلي. لكن المشكلة كانت تكمن في مؤسسات التعليم الأجنبي التي كانت تتمتع بحصانة في ظل نظام الامتيازات الأجنبية.

وكـــان في مصر عام ١٩٢٢ مدارس أجنبية تابعة لإرساليات التبشير المســيحية أو للحكومـــة والهيئات والجاليات الأجنبيه، وكان عددها يربو على ٤٥٠ مدرسة بخلاف الجامعة الأمريكية، وكان يتعلم في هذه المدارس الأجنبية نحـــو (٦٠ ألـــف) طالب وطالبة كان نصفهم تقريباً من المصريين. وكان هذا التعليم مستقلاً استقلالاً كاملاً وليس للدولة عليه أي سلطان

وكانت الدولة والمجتمع المصري يتخوفان من أن أثر هذا التعليم على الانـــتماء الوطني للطلاب المصريين وولائهم لمجتمعهم وثقافتهم ولذلك حاولت الدولـــة أن تفـــرض نوعـــاً مـــن الإشـــراف الحكومي، ولم تنتظر حل مشكلة الامتيازات الأجنبية بمعاهدة مونترو ١٩٤٧ بل بادرت الدولة إلى التوسل بنظام امـــتحانات الشهادات العامة وشروط القبول بالجامعة لفرض تعليم اللغة العربية

وبعـــض المواد القومية في المدارس الأجنبية، لكن التعليم الأجنبي ظل مع ذلك مستقلاً وليس للدولة عليه أي سلطان حقيقي.

وبعــد إلغـــاء الامتيازات الأجنبية بمعاهدة مونترو ١٩٤٧ وقيام ثورة ١٩٥٢ بــرز بوضوح تمسك الدولة بفرض سلطانها على المدارس الأجنبية فتم تمصـــير التعلـــيم الأجنبي ١٩٥٥ وأصبحت اللغة العربية والمواد القومية مواد أساســية في برامج التعليم الأجنبي الذي خضع لأشراف الدولة ورقابتها. ثم تبع ذلك تأميم بعض معاهد التعليم الأجنبي ١٩٥٦ وأدى ذلك مع عوامل أخرى إلى تقلص دور المدارس الأجنبية في مصر.

لكـــنه مـــع مرحلة الانفتاح ١٩٧٤ عاد النشاط إلى المدارس الأجنبية وتأسســـت كثير من المدارس الأجنبية الخاصة التابعة لهيئات أجنبية وكثر إقبال الطـــبقة البرجوازية الجديدة على تعليم أبنائها في هذه المدارس لإعدادهم إعداداً متميزاً تؤهلهم لعصر الانفتاح والعولمة الأمريكية. كما زاد الإقبال على الجامعة الأمريكـــية زيـــادة هائلة وأنشئت عدة جامعات خاصة بعضها تابع لجامعات أو هيئات أجنبية.

المعونة الأمريكية :

لكن الظاهرة الأخطر هي ظاهرة المعونات الأجنبية وخاصة الأمريكية فـــي مجـــال التعليم وهي ظاهرة جديدة لم تعرفها مصر قبل عصر الانفتاح فقد بـــدأت بـــرامج لمســـاعدات الأمريكـــية لمصر منذ عام ١٩٧٥ وبدأت الوكالة الأمريكـــية للـــتعاون الدولي تمارس نشاطها التعليمي في مصر منذ ١٩٧٩ ثم توالـــت مـــنذ ١٩٨١ اتفاقـــيات المساعدات الأمريكية لمصر في مجال التعليم وتضمنت هذه الاتفاقيات برامج للمساعدة في إنشاء المدارس وتزويدها بالوسائل التعليمـــية وتدريـــب المعلمين وتطوير المناهج وأنشئ المركز القومي للبحوث

التربوية والتنمية تحت الأشراف المباشر لوزير التعليم وتولي خبراء أمريكيون توجيه سياسة التعليم المصري

وقـد كـان ذلك طبيعياً مع الخط السياسي الذي انتهجته مصر في هذه المـرحلة والـتزامها بالتبعـية السياسية للمصالح الأمريكية وتحقيق السلام مع إسـرائيل، وكانـت هـذه السياسة تتطلب على الصعيد التربوي تدخلاً أمريكياً صهيونياً من أجل تطبيع العلاقات الثقافية بين مصر وإسرائيل وتخليص المناهج المصرية من الأيديولوجيا المعادية للاستعمار والرافضة للصهيونية.

ولذلـك جـاءت المعونة الأمريكية للتعليم المصري مشروطة بتعميق التبعـية للولايـات المتحدة الأمريكية والخضوع لأيديولوجيتها واتباع تعليماتها وخاصة فيما يتصل ببناء السلام مع إسرائيل.

وفـي ظـل نظام المعونة الأمريكية تم فرض خطاب تعليمي أمريكي صهيوني من خلال تطوير عدد من المناهج التعليمية كانت مثار جدل شديد لدى الرأي العام المصري خلال السنوات الأخيرة. فوفقاً لنتائج أعمال المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية تم استحداث تغييرات منهجية في المقررات الدراسية لمواد التاريخ الإسلامي والتربية الإسلامية والجغرافيا والتاريخ والمواد القومية، فتم الاعتراف بإسرائيل على خرائط الجغرافيا بعد شطب فلسطين كما تم حذف بعـض آيات من القرآن والأحاديث التي تدين اليهود وتم أيضاً حذف الأحداث التاريخـية الخاصـة بالصـراع بين المسلمين واليهود كما تم تطهير المناهج التعليمـية مـن كل ما يشتم منه مهاجمة الإمبريالية الأمريكية الجديدة وحفلت المناهج المطورة بكثير من المناهج الأمريكية التي تقدس السوق وترفع من شان النظام الرأسمالي وتدعم الفردية.

ولم يترتب على هذه المساعدات الأمريكية أي تحسن ملحوظ في التعليم وذلك بشهادة "جوديث كوكران" الخبيرة الأمريكية التي شاركت في عملية تطوير

التعليم المصري فقد استخدمت المعونة وسيلة للكسب غير المشروع من جانب القائمين على أمور التعليم في الوقت الذي يزداد فيه تدهور أموال المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية ومعاهد التعليم العالي.

وفي هذا المجال لابد لي أن أقرر أمامكم شهادة تكشف عن المدى الذي وصل إليه التدخل الأمريكي في شئون التعليم المصري، وهذه الشهادة نقلاً عن الزميل الأستاذ الدكتور أحمد إسماعيل صبحي ومؤداها أنه في إحدى زياراته للولايات المتحدة الأمريكية تقابل مع باحث أمريكي يحمل درجة ماجستير في التربية وتحصل منه على تقرير أعده هذا الباحث عن حل مشكلة التعليم الابتدائي أوصى فيه تخفيض السلم التعليمي في مصر من ٦ إلى ٥ سنوات وكان ذلك قبل أن يصدر وزير التعليم قراره الشهير الذي دار حوله جدل حاد لم ينته إلا بعودة السلم التعليمي في المرحلة الابتدائية إلى ٦ سنوات.

المؤثرات السعودية :

ولم يتوقف التأثير على استقلال التعليم المصري عند التدخل الأمريكي بل ظهر أيضاً تدخل سعودي واضح أثر على استقلال التعليم المصري.

فقد تبنت مصر منذ السبعينيات خطاباً سياسياً جديداً قوامه إنهاء عهد الصراع مع النظام السعودي وهو الصراع التاريخي الذي نرجع جذوره إلى عهد محمد علي والذي استمر بصورة أو بأخرى حتى عهد عبد الناصر.

فلما انكسرت مصر الناصرية وانهار مشروعها القومي تطلعت السعودية إلى إعادة تأمين نظامها السياسي بالسيطرة على مصر وتوجيه سياساتها وخاصة بعد تنافس القدرة السعودية بدرجة هائلة بفعل تزايد قدراتها الاقتصادية النفطية ووقوعها تحت مظلة الحماية الأمريكية.

ولذلك ظهر الخطاب السعودي الإسلامي في مجال التعليم تحت شعارات إسلامية واستهدف هذا الخطاب وضع التعليم المصري في درجة من درجات التبعية للنظام السعودي ودعى أنصار هذا التيار السعودي إلى أسلمه المناهج الدراسية بالكامل وإخضاعها لضوابطهم وإلغاء كل ما يمكن أن يتعارض مع منظورهم الديني فتعليم المرأة يشترط فيه منع الاختلاط نهائياً والالتزام بالحجاب وخطط التعليم يجب أن تتم على غرار خطط التعليم السعودية التي تشغل فيها المقررات الدينية أكثر من نصف المقررات الدراسية كما يجب حذف كثير من النظريات والإنجازات العلمية مثل نظريات نشوء الأرض ونظرية التطور والمجموعة الشمسية وغيرها مما يعتبرونه متعارضاً مع إسلامهم.

ولم يقف الأمر عند هذا الحد بل نجح هذا التيار السعودي المتأسلم في فرض نوع من المناهج المستترة تم تطبيقها بدرجات مختلفة في المدارس الحكومية كما وجدت لها مجالاً واسعاً من خلال المدارس الإسلامية الخاصة التي اتسع نطاقها خلال هذه الحقبة السعودية.

وتمثل هذا المنهج المستتر في رفض تحية العلم القومي وإلقاء النشيد الوطني كتعبير عن الرفض لفكرة الوطنية المصرية والتمسك بالأممية الإسلامية وتم من خلال هذا المنهج المستتر أسلمة أوجه النشاط المدرسي المختلفة وتقطيع الصلات بين المسلمين والأقباط وحتى يتم بناء جيل متعصب يكون وقوداً للفتنة الطائفية وإذا كان وزير التعليم الحالي قد تصدى لهذه المناهج المستترة في فجاجتها المهددة للانتماء المصري و الوحدة الوطنية فأنه ظل كسابقه عاجز عن التصدي لحملة الهجوم الشرسة على المضامين التقدمية في مناهج التعليم المصري وظل كتاب الشيخان لطه حسين ورواية كفاح شعب طيبة لنجيب

محفـوظ مستبعدة من مناهج التعليم المصري ولم يعد منهج أصول تاريخ العالم الحديث على أهميته إلى مقرر الصف الأول الثانوي.

الخلاصة :

أن النظام السياسي فيما بين ١٩٥٢/١٩٢٢ كان حريصاً على تحقيق الاستقلال الوطني في مجال التعليم، وانه قد نجح في التصدي للعقبات التي كانت تحول بينه وبين تحقيق هذا الاستقلال خاصة بعد عقد معاهدة مونترو ١٩٤٧ بإلغاء نظام الامتيازات الأجنبية

أما نظام ثورة يوليو ١٩٥٢ فقد كان شديد التمسك بمبدأ الاستقلال الوطني ونجح في فرض إشراف الدولة الكامل على نظام التعليم الأجنبي في مصر ولم يسمح بأي تدخل أجنبي خاصة في شئون التعليم واستطاع أن يحد من خط المؤثرات السلبية لهذا التعليم على العقل المصري.

أما نظام الانفتاح فقد استسلم منذ عام ١٩٧٤ لمؤثرات التدخل الأجنبي في شئون التعليم وفرط في الاستقلال الوطني وقبل بالتدخل الأجنبي وبالتأثير السعودي على سياسات التعليم المصري.

المحور الثالث

تحديث التعليم :

تحديث التعليم وتطويره ليست مسألة عشوائية يطلب فيها التغيير من أجل التغيير، وهي ليست مسألة مزاجية ترتبط بشخص صانع القرار وإنما هي مسألة حضارية ترتبط بظروف الواقع وتعمل من أجل حل تناقضاته والتغلب على سلبياته بحثاً عن مستقبل أكثر إشراقاً.

لكن مما يؤسف له أن حركة تحديث التعليم وتطويره لم يفيض لها في مصر وزراء من المتخصصين أو من أصحاب الرؤية الحضارية، فاستثناء عدد قليل من الوزراء من أمثال طه حسين وأحمد لطفي السيد ومحمد حسين هيكل ونجيب الهلالي وإسماعيل القباني وحلمي مراد كان وزراء التعليم في مصر من البيروقراطيين أو الساسة الذين يبحثون عن السلطة ويتمسكون بها دون أن يكون لديهم مشروع حضاري أو رؤية لتطوير التعليم وتحديثه، ولذلك فقد أتسم تطوير التعليم وتحديثه في مصر بالعشوائية فالتطوير يتم عادة بدون دراسة كافية وبدون منهج علمي تجريبي وهو يرتبط بمزاجية صانع القرار ولذلك كثر التبديل والتغيير دون تقدم حقيقي.

ولذلك يلحظ الدارس لتاريخ التعليم في مصر أن المشكلات الأساسية للتعليم هي مشكلات ممتدة عبر الزمن وأنه لم يحدث على كثرة ما تم من تبديل وتغيير أن تم حل مشكلة من هذه المشكلات بشكل جذري وحقيقي.

كذلك يلحظ الدارس المتابع لتقارير التعليم وأدبياته التربوية أن ما طرح في هذه الأدبيات والتقارير من مشكلات مازالت تمثل إلى الآن هموم التعليم المصري فتقارير "كلا باريد ومان" في العشرينيات من القرن الماضي والأدبيات التربوية لطه حسين وإسماعيل القباني ونجيب الهلالي في الثلاثينيات والأربعينيات هي توصيف دقيق لأوضاع التعليم ومشكلاته حتى اليوم. فازدواجية التعليم الديني والمدني مازالت قائمة تعمل عملها الهدام في تجزئة الفصل المصري والحياة المدرسية مازالت تتسم بالدكتاتورية الشديدة والمناهج مازالت تعتمد على الحفظ والاستظهار.. هذا ناهيك عن مشكلات المباني والمعلمين والإدارة... الخ.

ازدواجية التعليم الديني والمدني :

تكمـــن هذه المشكلة في أن نظام التعليم الديني والمدني عاشا جنباً إلى جنب منذ أوائل القرن التاسع عشر يقسمان تربية الناشئة فيما بينهما، وكان كل مـــنها يصـــوغ النشء بطريقة مخالفة لصياغة الآخر بحيث أصبح الفريقان لا يتفقان في التفكير والتقدير والحكم ولا يلتقيان في السيطرة والعمل ولا في النظر إلى أمور الدنيا وشئون الحياة.

وأدى ذلـــك إلى تجزئة العقل المصري تجزئة خطرة استوجبت إصلاح التعلـــيم فـــي الأزهـــر وإدخال بعض العلوم الحديثة إلى مناهجه وصاحب ذلك الصراع بين التحديد والمحافظة وقطع الإمام عبده ومدرسته شوطاً على طريق التجديد.

لكـــن حرص القصر الملكي على السيطرة على الأزهر واستخدامه أداة سياسة حد من حركة قوى التجديد في تطوير الأزهر وتحديثه، ومع ذلك نجحت قـــوى التجديد في دفع حركة الإصلاح بدرجة ما فتم تنظيم معاهد التعليم الديني وأدخلـــت العلوم الحديثة في مناهجها كما تم تنظيم كليات الجامع الأزهر الثلاث وهي اللغة العربية والشريعة وأصول الدين.

ولمـــا جاءت ثورة يوليو ١٩٥٢ حاولت التصدي لمشكلة التعليم الديني والمدنـــي والتوفـــيق بين العقلية الدينية والعقلية العلمية فأصدرت قانون تطوير الأزهر ١٩٦١ ونصت فيه على الجمع بين الدراسة الإسلامية والدراسة العلمية واســـتحدثت كلـــيات للطب والهندسة والزراعة والتجارة والتربية بالإضافة إلى الكليات الدينية الثلاث، ودخلت المرأة لأول مرة إلى مؤسسة الأزهر بإنشاء كلية البنات الإسلامية كما تم تنظيم هيكل التعليم الديني في سلم تعليمي عند المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية مروراً بالمرحلة الإعدادية وأدخل في مناهجها

التعليمـــية المواد الحديثة من رياضيات وإنسانيات وعلوم إلى جانب العلوم الدينية. وبدى وكأن المشكلة في طريقها إلى حل جذري.

لكـــن مـــع بدايـــة عصـــر الانفتاح عادت السلطة إلى استخدام الدين كأداة سياســـية ورفـــع الرئيس السادات شعار العلم والإيمان وصدر قانون جديد للأزهر ١٩٧٥ وزادت ميزانـــية التعلـــيم الدينـــي وكثرت معاهده وزاد طلابه وامتدت إلى القـــرى والنجوع حتى أصبح يوشك أن يكون تعليماً موازياً للتعليم المدني وشاعت فـــي هـــذا التعلـــيم روح المحافظـــة والاتجاهات السلفية واقتصر القبول في كليات الأزهـــر علـــى المتخرجين من معاهده وبذلك عادت المشكلة إلى الظهور بصورة أقوى مما كانت عليه في عشرينيات القرن الماضي.

التلقين والحفظ والاستظهار :

يـــرجع شيوع ظاهرة التلقين والحفظ والاستظهار في لتعليم المصري إلى طبـــيعة التعليم الديني الذي يعتمد على قدسية النص ولذلك فقد سادت ظاهرة التلقين والحفـــظ والاســـتظهار فـــي الأزهـــر ومعاهده وانتقلت منذ عصر محمد علي إلى مؤسسات التعليم المصري الحديث التي كانت أوربية في شكلها أزهرية في روحها ولذلك فقد ساد هذا المنهج في المدرسة المصرية طوال القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين رغم النقد الذي وجه إليه فالتلقين والحفظ والاستظهار وما يتصل به مـــن مـــناهج مكدسة بكم هائل من الحشو واللغو والمعلومات لا تقيس سوى قدرة الذاكرة أما ملكة التفكير والإبداع والاختراع والإدراك التي لا تقوم الحضارة بدونها ولا يحدث التقدم بغيرها فلا مجال لها في هذا المنهج.

وقـــد حـــاول أنصار التجديد التصدي لطريقة الحفظ والاستظهار بتطوير مـــناهج التعليم والأخذ بطرق التربية الحديثة لكن رسوخ طريقة الحفظ والاستظهار علـــى مـــر القرون مع ما لنظم الامتحانات من أهمية في التعليم المصري استنفذت

جهـود أنصار التجديد في المرحلتين الليبرالية والناصرية (١٩٢٢/١٩٧٣) دون أن تتمكن من التخلص من هذه الطريقة بصورة حقيقية .

فلمـا جـاء عصـر الانفتاح ارتفعت الصيحات الداعية إلى تطوير مناهج التعليـم والـتخلص من طريقة الحفظ والاستظهار وملأت الدنيا ضجيجاً ولكنها لم تسـفر في النهاية إلا عن مزيد من الحشو واللغو في المناهج ومزيد من التعقيد في الامتحانات فقد كان القائمون على حركة تطوير مناهج التعليم وأساليبه خلوا من أي فلسفة تربوية أو فكر تعليمي.

ومـن ثم فإن ما يطلق عليه الآن عملية تطوير التعليم هو عملية عشوائية وأسلوب دعائي أجوف لم يسفر إلا عن مزيد من تخريب التعليم.

والحـق فـي تقديري أن أي أمل في أن يفرز هذا النظام السياسي تطويراً حقيقـياً لمناهج التعليم يخلصها من التلقين والحفظ والاستظهار هو مجرد وهم ذلك أن التلقيـن والحفـظ والاستظهار منهج يتفق مع الطبيعة الديكتاتورية للنظام القائم فالتلقيـن طـريقة تسـلطية ونـوع من الإرهاب يهدف إلى تطويع الفرد والحفظ والاسـتظهار يقـتل ملكـة النقد والاستقلال ويحل محلها الشخصية التابعة والفعلية المحافظة وهو ما يتفق وطبيعة النظام السياسي.

ديكتاتورية الحياة المدرسية :

اتسـمت الحـياة المدرسـية فـي الدراسـة المصرية منذ نشأتها بالطابع الديكـتاتوري بفعل نشأتها بنظام الدولة الأوتوقراطية العسكرية واستمر الأمر كذلك حتى واجه الطلبة صدمة الاحتلال البريطاني فظهرت الحركة الطلابية وكان دورها الفعال في النضال ضد الاستعمار البريطاني.

واسـتمرت الحـركة الطلابية على فعاليتها طوال الفترة الليبرالية ١٩٢٢/ ١٩٥٢ لكـن هذه الفعالية كان لها وجهان أحدهما سلبي والآخر إيجابي. فمن ناحية أدى إلـى صـراع الأحـزاب السياسية وتكالبها على السلطة إلى استخدام الحركة

الطلابــية أداة فــي الصراع فشاعت إضرابات الطلبة وكثرت الفوضى في التعليم وفشــلت جهود الحكومات المختلفة في السيطرة على الحركة الطلابية وإبعاد الطلبة عن السياسة.

لكنه على الجانب الآخر كان للحركة الطلابية دورها الإيجابي في النضال مــن أجــل القضــية الوطنــية وتصحيح الأوضاع الاجتماعية فلعبت أدوار فاعلة ومتمــيزة فــي الثلاثينــيات والأربعينيات كما كان لها دورها النضالي في حركة الفدائيين في القناة ضد الاستعمار البريطاني.

واستمر إسهام الطلبة في الحياة السياسية وارتباطهم بقضايا مجتمعهم خلال الســنوات الأولى من الثورة، فلما كانت أزمة مارس ١٩٥٤ أحكمت الثورة قبضتها علــى الجامعة وعزلت الطلبة عن ممارسة السياسة وابتكرت نظام الفصل الدراسي وأخضعت الجامعة للرقابة البوليسية.

ثــم بــدأت الثورة سياسة جديدة منذ الستينيات وتبنت سياسة دمج الحركة الطلابية داخل النظام وربطها بالأهداف القومية وبقضايا المجتمع فعادت الحياة إلى الحركة الطلابية.

وعندما جاء عصر الانفتاح استخدم الرئيس الســادات الحركة الطلابية في تصفية خصومه السياسية ومكن لتيار الإسلام السياسي وجماعات الأخوان المسلمين تصــفية القــوى الناصــرية والشــيوعية. وما أن تحقق له ذلك حتى حظر النشاط السياسي داخل الجامعة وشدد من الرقابة البوليسية على الحركة الطلابية.

واســتمر الاتجــاه السياسي في حظر النشاط السياسي فتم تصفية تيارات الإســلام السياســي داخــل الجامعة مع استمرار حظر النشاط السياسي على باقي التيارات الأخرى وأحكمت السلطة البوليسية قبضتها على الجامعات.

ولــم يقــف الأمر عند هذا الحد بل اتخذت في العقد الأخير مجموعة من الإجــراءات أشــاعت روح الإرهــاب والاستبداد وبسطتها على مختلف مؤسسات التعليم من الجامعات حتى المدرسة الابتدائية.

المحور الأول

السياسة التعليمية والنظام السياسي

(١٩٥٢ – ١٩٧٤)

أ. د. شبل بدران

" إن الموقــف الــثوري فـــي هــذا الجهاز الأيديولوجي الرئيسي الذي هو "المدرســة" يظهــر مثلاً في شعار "ديمقراطية" هذا الشعار هو بالفعل شعار مجابهــة طبقية، لأن فيه فضحاً للأسس الطبقية غير الديمقراطية التي يقوم علــيها نظــام التعلــيم في بنية اجتماعية رأسمالية تابعة، والتي يتحدد في إطارها الدور الأيديولوجي الطبقي للمدرسة، في علاقته الوثيقة بعملية تجدد علاقــات الإنتاج القائمة. ومضمون هذا الشعار يتحدد في علاقة نقضه لهذا الدور للمدرسة في إطار الحركة العامة للصراع الطبقي.

فمجابهة الشبكة المتعددة من التصفية الطبقية التي تتحرك المدرسة وتــتطور في حدودها في هدف الحفاظ على الطابع الطبقي الخاص بعلاقات الإنــتاج القائمة، تحدد ديمقراطية التعليم معنى أوليا، هو ضرورة فتح أبواب التعلــيم، بمخــتلف مراحله أوسع الفئات الشعبية، وبوجه خاص أمام الفئات الكادحة المحرومة منه أصلاً بحكم وضعها الطبقي....." .

(مهدى عامل:١٩٨٦، ص ١٦٩)

بدلاً من المقدمة:

فـــي هــذه الورقـــة سنحاول أن نلقى الضوء على مفهوم الأيديولوجيا وتطــوره، وكذلــك على العلاقة بين الأيديولوجيا بوصفها بنية معرفية للنظام السياسي في أي زمان ومكان والتربية بوصفها أيضاً جزء من البناء الفوقي أو البنــية المعرفية السائدة في المجتم ع، والذي لا خلاف عليه، إن التربية تعد في الأدبيات التربوية المعاصرة أحد أهم الآليات المستخدمة من قبل النظام السياسي في دعم توجهاته الفكرية والاجتماعية والسياسية.

وفى هذه الورقة أيضاً سنحاول أن نختبر صحة المقولات النظرية التي توصــلنا إلــيها في الواقع المعيش، لأن تلك المقولات والمفاهيم تظل تسبح في الفضـــاء الواســـع، مـــا لم تختبر عملياً عبر التاريخ الإنساني والبشرى للحياة الإنســـانية. ولقد حددنا البنية المعرفية للنظام السياسي المصري في الفترة من عام ١٩٥٢ – ١٩٧٤، وتم توصيف تلك البنية وتحديد معالمها الأساسية بشكل مســتقر في هيمنة الاتجاه الوظيفي التوازني، وخلال الصفحات التالية ستكون تلــك المفاهـــيم في سياقها الزماني والمكاني لتخبرنا عن مدى صحة مفاهيمنا عنها، وإدراكنا بأهميتها عبر الصيرورة التاريخية لها.

أولاً :الأيديولوجيا السائدة والسياسة التعليمية :

إن أي تحلـــيل للعلاقة بين الأيديولوجيا والسياسة التعليمية، يتضمن بالضرورة معنى اجتماعي، فما يظهر لنا كسلبيات، يمكن أن يظهر لدارس آخر إيجابيات.

أن المحدد هو الهدف الموجه لكل دارسة وبحث، ولذلك فعلينا أن نعين مـــنذ الـــبدء محـــور تحليلنا وإطاره، أنه يفترض ويحاول أن يكون في صف الأغلبية الشعبية، في صف الكادحين والمعدمين ما هو إيجابي هو ما يؤدى إلى

الـتحرر والإعـتاق الفكري والمادي لهذه الأغلبية وتحريرها من كافة صنوف القهر والتسلط الواقعة عليها منذ عقود طويلة.

والـذي لا شـك فـيه أن نظـام إنـتاج المعرفة مرتبط بنظام الإنتاج الاجتماعي بشكل عام، ولكن هذا لا يمنع من أن يكون لإنتاج المعارف فاعليته الخاصة، وأن يدرس أساساً من خلال نشاطه الأساسي، أي نظام التربية والتعليم الـذي يكـون العقل الاجتماعي(1). أي مجموعة المعارف الضرورية للمجتمع، للإنتاج والإدارة والتوجيه السياسي والاجتماعي والتاريخي، وهو ليس المدرسة بجدرانها وأشخاصها من طلبة وأساتذة ، وإنما بنية اجتماعية، علاقة بين طبقات وفئات مختلفة،تحدد علاقة بين نخبة مثقفة وأغلبية عاملة مهمشة، وأي نوع من تقسيم العمل. وبقدر تدهور نشاط إنتاج المعرفة، يكون تدهور النشاط الاجتماعي وتحلـله. وبقـدر مـا يصبح التعليم وسيلة لتكوين سلطة سياسية بيروقراطية وعسـكرية يفقد علاقته مع الإنتاج، مع المجتمع، مع الواقع وعندئذ فإنه يخلق نخبة مثقفة هامشية أيضاً.

ولقـد اتضح لنا مما سبق أن الأيديولوجيا الوسطية التي سادت منذ عام ١٩٥٢، بـدت أساساً كحركة تأصيل للتراث والهوية الإسلامية رغم أنها ضد المحافظة الدينية، وقد برهنت على ذلك في الكثير من مواقفها العملية والنظرية وكحـركة تأصيل العلمانية والقانون المدني رغم وقوفها ضد المادية النظرية، فـتجاه الاشتراكية الماركسية حددت نفسها في الفكرة العربية بتمسكها بالإسلام والديـن ،وتجـاه المحافظـة الدينية أثبتت تمسكها بالاشتراكية والعلم والروح والوضـعية(2). وقـد حـددت هـذه الـنظرية الوسطية التي عبرت عن فكر البرجوازية الصغيرة، سياسة ثقافية جديدة قائمة على التوسع في التعليم المدني دون القضـاء على التعليم الديني وتنطوي هذه السياسة التعليمية على عنصرين

جديديـــن: توســيع قاعدة التعليم الذي انفتح على الطبقات الوسطى والصغيرة، وتغيير مضمون المناهج التربوية.

ولكــن التغيير في السياسة التعليمية لم ينشأ من فراغ، بل كان مرادفاً لتبنى نظرية التوازن، في مواجهة نظرية الصراع على الصعيد السياسي والاجتماعـــي، لقد برزت على الساحة العديد من العوامل الجديدة التي أدت إلى تغيـــير الـــنظرة إلـــى التعليم في عقد الخمسينات والستينات، وهو عقد التحرر الوطنـــي والقومـــي والاســـتقلال السياســـي للعديد من البلاد المستعمرة وشبه المســـتعمرة، وتـــبلورت هـــذه العوامل الجديدة التي أدت إلى تغير النظرة إلى التربـــية وإلـــى التعليم في تقدم الصناعة، وتنوع المؤسسات المجتمعية ونشوء علاقـــات جدلـــية بين تلك المؤسسات والتعليم. كذلك ظهور مشكلات اجتماعية جديـــدة لهـــا صـــلة وثـــيقة بالتعليم كالعمالة والبطالة والأقليات وزيادة السكان والتفاوت الطبقي،إلى جانب ظهور العديد من المشكلات داخل بنية نظام التعليم ذاتـــه. وتقدم العلوم الإنسانية وسيادة الاتجاه التوازنى – الوظيفي – بنـــزعته العلمية ومناهجه الوضعية وهيمنته على كل مجالات العلوم الإنسانية تقريباً.

كل هذه العوامل والظروف غيرت النظرة إلى التربية وإلى التعليم وبدأ النظر إليهما بوصفهما أحد مؤسسات المجتمع وأحد أجهزة الدولة الأيديولوجية التي تسير بواسطة الأيديولوجيا وأصبحت مجانية التعليم وتوسيع قاعدته ينظر لـــه في التحليل الأخير بوصفه استجابة للتوسع الاقتصادي وتوسيع قاعدة تقسيم العمل التقني، ولم يعد يقدم كهدف منـــزه عن الغرض الأيديولوجي.

ثانياً: هيمنة الاتجاه الوظيفي التوازنى :

ومـــن هـــنا فكما هيمن الاتجاه الوظيفي – التوازنى في المجتمع وحدد المجتمع على أساس مجموعة من المسلمات مؤداها: أن المجتمع الإنساني يقوم

علـــى فكـــرة الإجماع وأن الثبات أو التوازن – الاتزان – هو جوهر وطبيعة المجتمع الإنساني. وأن أي مجتمع إنما يتكون من مجموعة أنساق أو نظم، يقوم كل نظام – نسق على الآخر في علاقة وظيفية تبادلية بحيث يصبح في النهاية تحقـيق أتـزان أو تـوازن كلـــي في المجتمع كمحصلة نهائية لتلك العلاقات الوظيفية(٣).

إن هــذا الاتجــاه التوازنى قد هيمن في التربية خلال عقد الخمسينات والســتينات،هيمنة راســخة. وقد اندمج هذا الاتجاه مع نمط الحياة الاقتصادية والسياسية والأيديولوجية التي سادت تلك الفترة. وكان مؤثراً فيها وفعالاً للغاية، ولقــد دعــم هذا الاتجاه من قبل المنظمات والهيئات الدولية في أمريكا والبنك الدولي واليونسكو، وسائر الحكومات الغربية.

"إن أتســاق هذا الاتجاه التوازنى في التربية مع الأيديولوجيا الليبرالية، جعــل هــذا الاتجاه براقا ومقنعاً لهؤلاء الذين يملكون أو يتحكمون في تمويل المشروعات البحثية وذلك بصرف النظر عن مدى صحة أو علمية هذا الاتجاه التوازنى في مجال التربية والتعليم(٤).

ولقد بلور الاتجاه التوازنى في مجال التربية رؤيته للتربية والتي سادت خــلال الخمســينات والستينات العديد من حكومات العالم الثالث ومصر على رأسها، وتجلى هذا المفهوم فيما يلي:

– إن التعليم يقوم بطريقة رشيدة، وموضوعية بتصنيف وانتقاء أفراد المجتمع وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم، وبذلك يساعد التعليم على تحقيق المساواة الاجتماعية بيــن أفراد المجتمع أو على الأقل بتحقيق الفرصة المتكافئة على تسكين الفرد المناسب وفقاً لقدراته وإمكاناته التي اتضحت خلال دراسته بالمدرسة في المكان المناسب – أي أن المكان الذي يتناسب مع قدراته وإمكاناته في سوق العمل.

فالتعلـيم أداة لتحقـيق الكفاية والمساواة في المجتمع – مجتمع الكفاية والعدل وهو شعار الميثاق الشهير.

– والتعليم بذلك – أي بما يقوم به من تصنيف وانتقاء الأفراد وفقاً لقدراتهم – يسـاعد علـى خلـق مجتمع يقوم على الجدارة والاستحقاقMeritocracy Society. كمـا يسـاعد على خلق مجتمع طبقي مرن غير مغلق تتحدد فيه المكانة الاجتماعية للأفراد وفقاً لما يملكونه من مواهب وقدرات. ومن ثم يتاح لهـم فرصاً واسعة ومتكافئة في عملية الحراك الاجتماعي – في كل اتجاه – داخل طبقات المجتمع.

– التعلـيم أداة لإعداد القوى العاملة والماهرة التي تستطيع أن تقابل متطلبات التطور التكنولوجي في سوق العمل. فالتعليم هو الوسيلة لتزويد الجيل الناشئ بالمهـارات والتدريبات الخاصة والعامة الضرورية لمتطلبات العمالة الماهرة فـي مجال التصنيع. ويؤكد ذلك "شولتز" بقوله: أن امتلاك المهارات المطلوبة في سوق العمل ليست مسألة شخصية – أي تتعلق باحتياجات الفرد وحده بل هـي مسألة اجتماعية تتعلق باحتياجات المجتمع ككل، والتعليم هنا أداة إعداد القـوى البشرية الضرورية لإحداث واستمرار التقدم الاقتصادي في المجتمع. وكـان ذلـك تدعيماً لنظرية "رأس المال البشرى Human Capital" والتي رافقت ذيوع صيت نظرية التوازن، واعتبرت التعليم استثمار في البشر، تتحدد قيمته بقيمة العائد منه على الصعيد الفردي والاجتماعي.

– هناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة من مهارات معرفية وبين مستوى أدائه في العمل. وترتب على ذلك أنه كلما زاد المستوى التعليمي للفـرد، كلما تحسن مستوى أدائه في العمل، وزاد مستواه المادي والوظيفي. ويترتـب على ذلك أيضاً قول آخر: أن التفاوت الاجتماعي والاقتصادي بين

الأفــراد – بل وبين الجماعات – يرجع أساساً إلى تفاوت في مستوى التعليم الحاصل عليه الفرد أو المجتمع.

– المهارات المعرفية التي يتعلمها أفراد المجتمع في المدارس ليست لازمة فقط لتحقيق النمو الاقتصادي في المجتمعات الحديثة، بل أيضاً لازمة لتحقيق التنمية السياســية والاجتماعــية. فالتعليم أداة لتحديث المجتمع في المجتمعات المتخلفة والمتقدمة على السواء.

لقــد ســيطر هذا المفهوم على حركة التعليم وسياسته وفلسفته، وأهدافه وكــان ذيــوع هذا المفهوم الذي أضفى الشرعية على التفاوت الطبقي وحصر وظــيفة التعلــيم باعتــباره عاملاً مساعداً في النمو الاقتصادي وتحقيق التنمية الاقتصــادية، وعلــى الــرغم مــن الشعارات الثورية التي رفعت خلال عقد الخمســينات والســتينات، إلا أن مفهــوم التعليم أخفق في تخفيف حدة الفقر أو الــتفاوت الاجتماعي أو زيادة الوعي الاجتماعي، لقد عبر التعليم وسياسته عن تلــك الأيديولوجــية التــي تكرســت خلال تلك الفترة وهى أيديولوجيا الوسط وأيديولوجــيا الــلا تجذر على كافة الأصعدة. وإلقاء نظرة سريعة على حركة التعليم ، وسياسته في تلك الفترة يوضح لنا ما يلي:

إن السياسة التعليمية التي تضعها الدولة لنفسها، تعتبر جزءاً أساسياً من السياســة العامة للدولة، ومن الأيديولوجيا السائدة لأنها ترمى إلى تحقيق هدف واحــد هــو الانســجام والتوازن في المجتمع. ولقد مرت السياسة التعليمية في مصــر بعد يوليو ١٩٥٢ بمراحل ثلاثة ، هي ذات المراحل التي مر بها تطور الأيديولوجية السائدة ، وتبلورت في شكلها النهائي عقب عام ١٩٦٢. فالسياسة التعليمــية فــي المرحلة الأولى ٥٢ – ١٩٥٦، هدفت إلى سيطرة الدولة على جهــاز التعليم، باعتباره أداة لبث توجهاتها وأفكارها وجذب الطبقات الصغيرة

والوسطى للأيديولوجية الجديدة. وفى الفترة من عام ٥٧ – ١٩٦١، برز عنصر التخطيط ومحاولة ربط التعليم بخطط التنمية المزمع تنفيذها والنظر إلى التعليم باعتــباره استثمار بشرى يحقق تلبية احتياجات التوسع الاقتصادي في المجتمع الجديــد. وفـــى الفترة من ١٩٦٢ – ١٩٧٤، تبلورت السياسة التعليمية بشكل كــاف، ونظرت إلى التعليم باعتباره أداة أيديولوجية للترويج للنظام ، باعتباره أداة لســد الــنقص في العمالة الماهرة والفنية، بعد عمليات التأميم والتمصير، وتحــول الــنظام بكليــته إلــى إجــراءات راديكالية على الصعيد الاقتصادي والاجتماعــي. ونستطيع أن نبلور معالم السياسة التعليمية خلال الفترات الثلاثة بما ورد في "منهاج الثورة في التربية والتعليم" والذي صدر عام ١٩٥٥، حيث جاء فيه(٦).

– إذا كانــت أهــداف الثورة هي القضاء على الاستعمار السياسي والاقتصادي والظلم الاجتماعي والاستغلال السياسي والاقتصادي، وإذا كان من أهدافها بناء وطن حر تشيع فيه روح المحبة والمساواة والإخاء، وإذا كان من أهدافها تجهيز درع قــوى مــن القــوات المسلحة، تحمى بها حريتها واستقلالها، فمشروعات التربــية والتعليم يجب أن تسير في نفس الطريق، بل هي تمهد الطريق وتدفع الأجيال دفعاً فيه، لتحقيق هذه الأهداف.

– إن التخطــيط الشامل هو دعامة كل نهضة حديثة، ومن ثم فالتربية والتعليم ينبغــي أن تقــوم علـــى التخطيط الشامل البعيد المدى الذي يشمل كيان الدولة جميعه، ويربط وينسق بينهما، ويحفظ التوازن اللازم في المجتمع.

– الموازنة باستمرار بين تهيئة الفرص المتساوية لجميع أبناء هذا الشعب، وبعد ذلــك وفـــى نفس الوقت سد احتياجات البلاد من جميع الأخصائيين في المهن والأعمــال المخــتلفة، وهذه الفرص التي تعطى للجميع يتوقف مداها وحدودها

علـــى حالـــة الـــبلاد من النواحي الاقتصادية والاجتماعية ومستوى دخل الفرد والدخل القومي والزمن اللازم لإعداد القادة والمعلمين.

– مســـاعدة الشـــعب – المفروض هنا الرأسمالية الكبيرة التي رفضت ذلك – للدولـــة فـــي بـــناء المـــدارس بـــالجهود الذاتية، وربما يرجع ذلك إلى الوضع الاقتصادي الذي يمكن الدولة من توفير المال اللازم للتوسع في التعليم المنشود في التعليم وتوسيع قاعدته.

وفى عام ١٩٦١، ألقى وزير التربية والتعليم أمام المؤتمر الأول "الاتحاد القومي" بياناً حدد السياسة التعليمية فيما يلي(٧):

– تكافؤ الفرص بالنسبة لأبناء المواطنين وبناتهم على السواء في الحصول على نصـــيب أساسي من التربية والتعليم، وعلى أنصبة متفاوتة تتناسب مع قدراتهم واستعدادهم ومهاراتهم.

– الـــتفاعل مـــع المجتمع الجديد والولاء له، والمشاركة في خدمته – المجتمع الديمقراطي الاشتراكي التعاوني – مشاركة فعالة.

– احـــترام العمـــل الـــيدوي والـــزيادة المطردة في التعليم الفني والمهني لسد احتـــياجات الإنتاج والتنمية والتوسع فيهما ، وتدعيم التعليم الفني والعالي للوفاء بحاجة البلاد من الفنيين الذين يتولون تنفيذ المشروعات – وكذلك تطوير التعليم الجامعي لتخريج القادة والرواد في مختلف المجالات التي يحتاج إليها المجتمع.

– الاعـــتزاز بالوطـــن العربي باعتبار جمهوريتنا جزء منه و الإيمان بالقومية العربـــية وتأكـــيد مفاهـــيمها والى جانب التعاون الثقافي مع دول العالم العربي والـــدول الأفريقية والأسيوية والدول الأخرى الصديقة، تعاونا في سبيل التفاهم الدولي والسلام العالمي.

ولاشـــك أن ذلـــك يوضح بجلاء مدى تعبير سياسة التعليم عن التطور الأيديولوجي الرسمي الذي سبق أن ألمحنا إليه سابقاً، حيث تم تدشين موضوع

"القومية العربية" وفتح مجالات في الدول الأفريقية والأسيوية، بعد رياسة مصر للمؤتمـــر الإســـلامي، كـــان لابـــد من أن تواكب سياسة التعليم تلك التوجهات الأيديولوجية. وفى ٢٣ أكتوبر عام ١٩٦٥ ، تم تشكيل لجنة وزارية[٨] لدراسة سياســـة التعليم في جميع مراحله كوحدة متكاملة بغرض سد احتياجات الخطة الخمســـية مـــن القوى العاملة المؤهلة والمدربة. وتعد هذه الخطوة أول خطوة للنظام السياسي "لترشيد سياسة التعليم" على أثر الأخفاقات التي تمت، ولعل أهم ما يعكس فكر اللجنة وسياستها هو التقرير الذي وضعته وذكرت فيه أن فلسفة التعليم التي تبنتها الثورة ترمى إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إذابة الفوارق بين الطبقات لتحقيق وحدة قوى الشعب العاملة. وذلك من خلال تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المواطنين، حتى تجد كل الطاقات الكامنة في سواعدهم السبل ممهدة أمامها لبلوغ أقصى ما تمكنها لها قدراتها.
- إتاحـــة فـــرص التعليم كاملة لجميع أفراد الشعب على قدم المساواة بحيث لا يحول حائل مادي أو طبقي بين فرد وبلوغ أقصى ما تؤهله له قدراته.
- تأكـــيد أن العمـــل القائم على العلم هو القيمة الوحيدة التي ترتب للمواطنين إنســـانيتهم ومكانـــتهم فـــي مجـــتمعهم، كما أن الوسيلة الفعالة لتنمية الموارد الاقتصادية وتحقيق التقدم والرفاهية.

ولقد ترتب على العمل بسياسة التعليم خلال تلك الفترة، تطوراً ملحوظاً في حجم التعليم بكافة مراحله وأنواعه، وكان هذا التطور الكمي الملحوظ نتيجة لقـــرارات المجانية للتعليم الثانوي ١٩٥٢ والعالي ١٩٦٢، وفتح أبواب التعليم للقادريـــن عقلياً ومهارياً للدخول فيه تلبية لاحتياجات المجتمع وخطط التنمية. فالتعليم الابتدائي وصل عدد طلابه عام ١٩٦٥ إلى حوالي ٣,٤١٧,٠٠٠ طالب وطالبة، مقابل ١,٣٩٢,٠٠٠ عام ١٩٥٢. والتعليم الثانوي وصل عدد المقيدين به عام ١٩٦٩ حوالي ٢٩٢١٠٩ طالب وطالبة، مقابل ١٠٩٧١١ عام ١٩٥٣.

والـــثانوي الفنـــي بأنواعه المختلفة وصل عام ١٩٦٩ حوالي ١٩٧٠٥٤ طالب وطالبة، مقابل ١٥٥٦٦ عام ١٩٥٣. والتعليم العالي بالجامعات وصل عام ٦٩ – ١٩٧٠ حوالي ١٢٢٨٨٣ طالب وطالبة مقابل ٣٥٠٢٦ عام ١٩٥٢.

والمعاهد العليا التابعة لوزارة التربية والتعليم وصل عدد طلابها حوالي ٣٤٢٠٢ عام ٦٩ – ١٩٧٠، مقابل ١٥٢٠ عام ١٩٥٢.

وتناقصت نسبة القبول بالثانوي العام حيث كانت في عام ١٩٥٣ حوالي ٨٤,٥%، وصـــلت إلـــى ٥٤,٨% عـــام ٦٩ – ١٩٧٠. والتعليم الفني بأنواعه ازدادت مـــن ١٠,٥% عـــام ١٩٥٣ إلى حوالي ٤٥,٢% عام ٦٩ – ١٩٧٠. وكذلـــك عدد طلاب الجامعات تناقص حيث وصل عام ١٩٥٢ حوالي ٩٥,٨% وصـــل إلى ٧٨,٢% عام ٦٩ – ١٩٧٠، والمعاهد العليا التابعة لوزارة التربية والتعليم ارتفعت من حوالي ٤,٢% إلى حوالي ٢١,٨% عام ٦٩–١٩٧٠[٩].

كمـــا أن نســـبة المقبولين من الناجحين في الثانوية العامة والفنية بالجامعات والمعـــاهد العلـــيا انخفضت بشكل ملحوظ من ٨٩,٣% عام ١٩٥٢ إلى حوالي ٤٨,٦% عام ١٩٦٣، إلى حوالي ٢٩,٨% عام ٦٨ –١٩٦٩(١٠).

من ذلك نلاحظ أن عدد المقبولين بالجامعات والمعاهد العليا قد تضاعف حوالـــي ثلاث مرات، ومع ذلك فالنسبة المئوية للمقبولين من بين الناجحين من المدارس الثانوية نقصت إلى الثلث تقريباً من ٨٩,٣% عام ١٩٥٢، إلى حوالي ٢٩,٨%، أن ســـوق العمـــل كـــان علـــيه أن يستوعب حوالي ٧٠% من عدد الناجحين في الثانوية العامة والفنية، وذلك على الرغم من تضييق الخناق على خريجي التعليم الفني في الالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا، حيث كانت نسبة قبولهم ضئيلة للغاية.

ثالثاً: إخفاق للسياسة التعليمية... أم لنظرية التوازن ؟!

لعل ما اتسمت به الفترة من عام ٥٢ – ١٩٧٤، فيما يتعلق بالتعليم هو طـــرح شـــعار "المجانية" حيث بدا الأمر كما لو أن الدولة تطور التعليم وتتيحه لفـــئات أوسع من الشعب، كهدف في حد ذاته – منـــزه عن الغرض – وكحق طبيعي من حقوق الإنسان وكخدمة دون مقابل، إلا أن التعليم بمجانيته والتوسع فيه – بصفة أولية – ضرورة حتمية لتلبية احتياجات الاقتصاد القومي – التعليم كاســـتثمار، رأس المال البشرى في التوسع في الإنتاج، بما يعنى اتساع دائرة التقسيم الاجتماعي للعمل – كما ونوعاً – بمعنى الاحتياج إلى تخصصات جديدة والـــى كـــم متزايد يشغل هذه التخصصات، سواء كان ذلك في الفروع العلمية والتكنولوجـــية بمجالاتهـــا المخـــتلفة أم فـــروع الإدارة والسكرتارية والقضاء والخدمات الطبية... الخ، ولقد أدى التوسع في التعليم في تلك الفترة إلى إخفاق سياســـة التعلـــيم لتحقـــيق تكـــافؤ فعلى للفرص التعليمية، أو في فرص الحياة الاجتماعـــية أو تحريـــر العقـــل من الانغلاق والقهر، وتشكيل وعى اجتماعي وسياسي لدى جيل يوليو، وهذا الإخفاق يعزى بالدرجة الأولى إلى إخفاق وفشل نظـــرية الـــتوازن علـــى الصعيد الاجتماعي والسياسي والتربوي، ولقد شهدت الســـتينات حـــركات راديكالية في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، تفضح الاتجاه الوظيفي والتوازنى وفشل التعليم في تحقيق الأهداف المتوخاة منه، ونود هـــنا أن نعرض لمظاهر إخفاق السياسة التعليمية في تلك الفترة، والتي هي في جوهـــرها تجســـيد لفشل وإخفاق الاتجاه التوازنى والوظيفي في التربية، وهذه المظاهر يمكن إجمالها فيما يلي(١١):

١- التضـــخم في عدد الخريجين سواء في الشهادات العالية أو المتوسطة، بما يفـــيض عـــن العـــدد الفعلي المطلوب في العملية الإنتاجية، واحتياجات التنمية الاقتصـــادية والاجتماعـــية، مما خلق فائضاً واسعاً ومتزايداً يشكل بطالة مقنعة

وعبئاً على الدخل القومي وكان ذلك يعنى إخفاق التخطيط في المجتمع – أو انعدامه بالأحرى – وعدم قدرة النظام السياسي على تطوير البنية الأساسية، بما يعنى خلق وظائف جديدة تستوعب كل الطاقات المتخرجة من النظام التعليمي.

٢- انطوى هذا التضخم على ضحالة تعليمية وعلمية وثقافية، حيث كانت وجهة نظر الدولة وهدفها من هذه العملية ، تلبية الاحتياجات المتزايدة للإنتاج، وتجد وجهة النظر تلك انعكاسها لدى الطلاب وأولياء الأمور في صورة عكسية، وهى تلبية الاحتياجات المعيشية لطالب العلم ولأسرته وبحثاً عن المركز الاجتماعي بعيداً عن روح العلم والثقافة والكفاءة.

٣- انحياز الرأي العام الشعبي فيما يتعلق بالتعليم، ناحية الميادين التي يفضلها المجتمع وتفضلها الدولة وتحيزها – مثل مجالات التعليم العسكري والطبي والهندسة والعلوم – مما خلق صراعاً تنافسياً حاداً من أجل الوصول للمقعد الدراسي مهما كان الثمن ، بصرف النظر عن القيمة العلمية. فالمقصود لدى الطالب هو المركز الاجتماعي الذي تمثله تلك الميادين. ولقد كانت هذه المسألة أحد أهم الأسباب المباشرة لظاهرة الدروس الخصوصية كعامل مساعد على التفوق الدراسي أو حتى الوصول للمستوى الذي يسمح بالوصول للمقعد الدراسي المرغوب فيه.

٤- تزايد هجرة الكفاءات العلمية التكنيكية حيث تضيق المجالات عن استيعابها بالإضافة إلى تدخل عوامل أخرى غير الكفاءة العلمية في تحديد الموقع المناسب وشغله وأهم هذه العوامل ترجيح كفة أهل الثقة دون أهل الخبرة مما رسخ السيطرة الإدارية البيروقراطية على المجالات العلمية والثقافية – وتسبب ذلك في أزمة المثقفين في مطلع الستينات – ومثلت ولازالت تمثل هجرة الكفاءات ناتجاً قومياً ضائعاً ومفقوداً بعيداً عن خدمة المجتمع والدولة، وأصبح نظام التعليم، عامل طرد واستبعاد لتلك الكفاءات بعد تدريبها وتأهيلها.

٥- يتضح من خلال الوقائع الفعلية والأرقام والإحصائيات، أن سياسة التعليم كانت متجاوزة للحدود الفعلية المطلوبة من أجل التنمية الاقتصادية والاجتماعية.. وإلا ما معنى كون تخصصات معينة تحتاج لعدد معين من الخريجين يتقدم إليها أضعاف ذلك العدد المطلوب؟! - أننا نرى أن ذلك يعد من الناحية الجوهرية أن الدولة توسعت في شعار مجانية التعليم بدوافع وأسباب تتجاوز حدود احتياجات الإنتاج من ناحية، واحتياجات التعليم من الناحية الأخرى. هذه الدوافع والأسباب السياسية تتمثل في توجه الدولة إلى كسب رضاء مختلف فئات كبيرة من الشعب المصري - الطبقة الوسطى والصغيرة تحديدا - وذلك من خلال منحهم حق التعليم وتسهيل التعليم أمامهم كمجال للقمة العيش، وذلك من أجل الاستقرار الاجتماعي ، لقد كان التعليم أحد الميادين الكبرى - بجانب ميادين أخرى أقل أهمية - التي شهدت تحقق هذا الاحتياج من جانب الدولة ولم يكن تفكير النخبة السياسية يصل إلى أن هذا ينطوي على تناقض أكيد،مادامت فرص العمل الفعلية لا تتناسب مع الأعداد المتزايدة من المتعلمين، وهذا يرجع لسوء التخطيط، وفشل خطط التنمية في استيعاب الخريجين، ولا يعنى بأي حال أن الأعداد المتزايدة تعود إلى خلل في بنية النظام الاقتصادي الاجتماعي السياسي، لأن مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية لم يعد يعنى إتاحة الفرصة للدخول في النظام التعليمي، ولكنه في ذات الوقت وجود فرص متساوية ومتكافئة في الحياة ، في العمل والإنتاج، والمساهمة في بناء المجتمع.

٦- كانت النخبة السياسية تتدخل في اتخاذ القرار التربوي الخاص بسياسة التعليم، حينما كانت ترى أن هناك ضغطاً شعبياً معيناً على فتح الباب على مصراعيه أمام الأعداد الغفيرة المتقدمة للتعليم العالي والجامعي،كانت الدولة تهدف من وراء ذلك إلى كسب تأييد الطبقات الوسطى والصغيرة تحديداً، والتي عبرت عنها أيديولوجيا، ونتيجة لهذا الضغط الشعبي قامت الدولة بتحويل

المعـــاهد العلـــيا إلـــى كليات جامعية، تحت هذا الضغط، وتلبية لمطالب فئات اجتماعـــية معيـــنة ، بذلك كرست النخبة السياسية الانحياز إلى التعليم النظري العالـــي، لمالـــه مـــن بـــريق اجتماعي وثقافي، ولم تطرح شعار العمل شرف وواجـــب، إلا للفئات الدنيا – الطبقة العاملة – باعتبارها هي المؤهلة اجتماعياً للقيام بالعمل اليدوي والمهني.

٧- لـــم تهتم النخبة السياسية الحاكمة بالتعليم الفني، الاهتمام الذي كان يجب أن يكـــون – إلا فـــي حـــدود احتياجاتها فقط – وجعلت الحوافز كلها أمام التعليم الجامعي والنظري، وكادت تسد الطريق أمام خريجي المدارس الثانوية الفنية في الوصـــول إلى التعليم الجامعي مما جعل هذه السياسة تؤكد تحيزاً تجاه نوع من التعلـــيم دون الآخر، مما خلق طبقية في التعليم الجامعي والنظري دون التعليم الفنـــي والعملـــي. ولم تحاول النخبة أن تدفع بحوافز مالية في الأجور والترقي الوظيفي أمام خريجي التعليم الثانوي الفني، وقصرت ذلك على خريجي التعليم العالـــي الـــنظري، ممـــا ترتب عليه وجود انحياز شعبي وحكومي تجاه التعليم الـــنظري والعالي، وظلت النظرة إلى التعليم الفني نظرة طبقية وغير محترمة، علـــى الـــرغم مـــن الشعارات التي رفعت حول احترام العمل اليدوي.. العمل شرف..العمل واجب..الخ.

٨- إن التوســـع التعليمـــي الذي تم، لم يكن على علاقة وثيقة ومباشرة بالتوسع الاقتصـــادي ولا بـــرامجه كانت مرتبطة بحاجات تطور التقسيم التقني للعمل. فالتوســـع الزراعـــي قـــام علـــى التوســـع في الملكيات الصغيرة، والزراعات التصـــديرية، وهـــو يعتمد في تأمين إطارته على الخبرة الفلاحية التقليدية التي بقيـــت حتى اليوم أكثر أهمية دون شك،وأكبر وزناً في تسيير الجهاز الإنتاجي الزراعـــي من المهندسين الحديثين. لم يكن القطاع التصديري في ضيقه الشديد بالمقارنـــة مـــع الـــزراعات التقليدية، وفي نوعيته كاقتصاد أحادي المحصول،

يتطلب تطوير إطارات زراعية هامة كان يعتمد بالعكس على الخبرة التقليدية من جهة وعلى الخبرة الأجنبية العالية المتجسدة في استيراد التقنيات الزراعية مباشرة من الخارج من الجهة الثانية. وهذا يفسر لنا الأعداد الهائلة الزائدة عن الحاجة من خريجي كليات الزراعة والمعاهد العليا الزراعية، طوال فترة الستينات وما بعدها[١٢].

والوضع نفسه يقال عن الصناعات التحويلية القليلة آتى نشأت وبشكل خاص صناعة النسيج التي استوردت الآلات وأعادت احتواء الحرفيين القدماء بسهولة بالغة، نظراً لعمق الخبرة التقليدية في هذا الميدان، ولم يتم توسع حقيقي اقتصادي إلا في القطاع التجاري وقطاع الخدمات والذي لم يستطع أن يستوعب الخريجين الجدد، وحتى الذين عملوا به لم يكونوا بحاجة إلى المستويات التعليمية التي تلقوها.. وبذلك حدث الازدواج بين نوع العمل ومستوى الدراسة، ونشأت البطالة بأنواعها.

٩- تحول النظام التعليمي من جديد إلى أداة سياسية – أيديولوجية – مباشرة لخلق شروط تجديد السلطة القائمة، أي أنه يقوم بوظيفتين أساسيتين: تخريج نخبة – أداة بيد السلطة – هي ثمرة تفوق الأقلية الداخلة إلى نظام التعليم من جهة، وتكوين أغلبية ساقطة وأمية، من جهة ثانية،ولكنها خاضعة، ومفككة الوعي وبدون علم أو تربية أو ثقافة. عناصرها في التحليل الأخير قاعدة الانتهازية والوصولية في المستقبل. وحتى تحقق السياسة التعليمية ذلك، سعت إلى انتزاع نظام القيم الإنسانية من عقول العناصر الداخلة في النظام التعليمي من الطبقات الشعبية والصغيرة، وزرع المصلحة الفردية والامتهان وفقدان الكرامة واحتقار الإنسان والإيمان بالمنفعة المباشرة وحدها. أي في تحطيم القاعدة التقليدية من القيم والمثل التي ظلت تعمل إلى وقت قريب على خلق تضامن شعبي عميق بالمعنى الصحيح للكلمة.

١٠- اســتدعى تفكــير النخبة السياسية تعميق الأمية والمحافظة عليها وتخليد الجهــل وإقــناع الــناس به، وآلية هذا الاحتكار بسيطة جداً: فالجهل بموضوع يصــبح جهلاً بكل المواضيع، والأغلبية الأمية التي تجهل بالطبع أمور الفيزياء والكيمــياء الحديــثة، تبدو كما لو كانت غير قادرة أيضاً على إدراك مصالحها السياسية، ولابد من قيادة أيديولوجية، أي نخبة تعرف كل شيء وتدرك بواطن الأمور ، وكان ذلك متسقاً مع الفكرة الكاريزمية وعبادة الفرد وتكريس اللاوعي وتســليم الأمــور لله وللحــاكم بعــد ذلك. وبذلك تحول التعليم إلى قناة أساسية للصــعود الاجتماعــي، أي إلى مصدر سلطة جديدة نابعة من احتكار المعارف العلمــية أو الــنفوذ المحدود إليها، ويفسر ذلك إلى حد كبير لماذا يظهر الإنتاج الفكــري هــنا، كإنــتاج أيديولوجي بالدرجة الأولى، كإنتاج للأيديولوجيا وليس للبحث العلمي.

١١- تكــريس طبقــية التعليم، وذلك على الرغم من الشعار الأيديولوجي الذي رفــع، وهدف إلى إذابة الفوارق الطبقية، ولقد تكرست طبقية التعليم من خلال انتشــار التعليم الخاص والتعليم الأجنبي ومدارس اللغات، واعتماد الاختبارات كأداة للتصفية ولفرز الطلاب وتوزيعهم على مراحل التعليم وأنواعه، طبقاً لهذه القاعدة.

لقــد لعبــت نظــرية الــتوازن في الحقبة الناصرية في مجال التعليم وسياســته دوراً أيديولوجــياً في تعزيز هيمنة النخبة السياسية وتعمية وعى الناس حول حقيقة وجود الأشياء فالقول بأن التربية أداة موضوعية لتصنيف الــناس وانــتقائهم حســب مهــاراتهم المعرفــية، قول سيترتب عليه نتيجة أيديولوجــية مؤداها: أن نجاح الفرد في المجتمع أو فشله مرهون بنجاحه أو فشــله فــي التعليم. وهذا القول ينطوي على قوة إقناعية زائفة للمواطن بأن شــكل المجــتمع وبنية النظام الاجتماعي الذي يعيش فيه بريئة تماماً من أي

فشـــل يتعرض له: فالفشل إنما سيكون فشله هو نفسه، في اقتناص الفرصة المتكافـئة التـــي توفرت له في المدرسة. والقول: بأن المعرفة التي تقدم في المدرســـة تؤثـــر فت رفع المستوى الاقتصادي للفرد والمجتمع، هو نمط من أنمــاط الأيديولوجـيا التـــي تـزيف الوعـــي الاجتماعي على مستوى الفرد والمجتمع. ذلك أنه سيترتب على هذا القول نتيجة مغلوطة مؤداها: أن مشكلة الفقر التي تعانى منها الطبقات الشعبية والمعدومة في المجتمع هي مشكلة فقر فـــي امـــتلاك المعـــرفة، وليســـت مشـــكلة استغلال اقتصادي تعانى منه هذه الطبقات(٢٧).

مـــن قهـــر الطـــبقات العلـــيا لها في تحالفها مع غيرها من الطبقات المســـتغلة أو في ارتباطها بنظام اقتصادي محلى أو عالمي يكرس الاستغلال وقهر الطبقات المعدومة.

وبذلـــك لـــم يكن إخفاق المشروع النهضوي الناصري، إلا تعبيراً عن إخفاق نظرية التوازن، وفشل البرجوازية الصغيرة في إنجاز مهامها الوطنية، ولقد انعكس ذلك على ساحة العمل التربوي والتعليمي وأدى بشكل طبيعي إلى مـــزيد مـــن الـــتدهور ومـــزيد من التناقض الطبقي، وتكريسا للتبعية للنظام الرأسمالي في المرحلة التالية.

الهوامش والمرجع :

١- برهان غليون ، مجتمع النخبة، (بيروت ، معهد الإنماء العربي، ١٩٨٦) ص ١٩.

٢- المرجع السابق ، ص ١٥٣.

3- L'paulston, R. **Conffecting theories of social and Educational change,** (Pittsburgh:Uni. Of Pittsburgh,1976), p 25.

4- Karable, J.and A.H. Halsey **Power and Ideolog in Education,** N. Y.(Oxford Uni. Press, 1977), pp.12 – 15.

٥- حسن البيلاوى، "تحرير الإنسان في الفكر التربوي – دراسة في تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصرة في علم اجتماع التربية " في الديمقراطية والتعليم في مصر (القاهرة، دار الفكر المعاصر، ١٩٨٦).

٦- كمال الدين حسين، منهاج الثورة في التربية والتعليم (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، إدارة الشئون العامة، ١٩٥٥)، ص ١٠ – ١٨.

٧- وزارة التربية والتعليم، سياسة التربية والتعليم في الجمهورية العربية المتحدة (القاهرة، مطبعة وزارة التربية والتعليم، ١٩٦١)، ص ١٢٦.

٨- في ٢٣ أكتوبر عام ١٩٦٥ تم تشكيل لجنة وزارية للقوى العاملة برياسة الدكتور محمد عبد القادر حاتم نائب رئيس الوزراء للثقافة والإرشاد القومي والسياحة، وعضوية السيد / السيد محمد يوسف وزير التربية والتعليم والمهندس محمد صدقي سليمان وزير السد العالي. وتحدد اختصاص هذه اللجنة بالنظر في تقديرات احتياجات الخطة من القوى العاملة بفئاتها المختلفة. وفى دراسة سياسة التعليم في جميع مراحله، واقتراح الوسائل اللازمة لكي تخدم هذه السياسة احتياجات الخطة، كما تختص بتنسيق وتدريب القوى العاملة بين الجهات المختلفة. ولقد خلصت اللجنة في تقريرها بضرورة ترشيد سياسة التعليم والتوسع في التعليم

الفنـــي والحد من التعليم الثانوي العام. ومنذ ذلك التقرير والعد التنازلي بدأ في تقليل الأعداد المتعلمة وترشيدها بما يحقق أغراض الخطة فقط.

- تقريـــر اللجـــنة الوزاريـــة للقوى العاملة عن سياسة التعليم (القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر، ١٩٦٥) ، ص ١٠.

٩- الجهـــاز المركـــزي للتعبئة العامة ولإحصاء ، المؤشرات الإحصائية (٥٢ – ١٩٧٠) سنوات مختلفة (القاهرة ، ١٩٧٠)، ص ص ٢٠٠- ٢٠٤.

10- Hyde, G. P. E., Education in Modern Egypt. Ideals and Realities, (London: Routledge Kegan Paul (1978), p. 89.

١١- شبل بدران، الثورة والتعليم، (الإسكندرية، دار المعارف، ١٩٨٥)، ص ص ١٦٠ – ١٦٣.

١٢- برهان غليون، **مجتمع النخبة**، مرجع سابق، ص ٢٤٩.

المحور الأول

السياسة التعليمية والنظام السياسي
(١٩٧٤- ١٩٨٩)

أ.د. شبل بدران

" وفي حقيقة الأمر فأن التبعية التربوية تسهم في "تنمية التخلف" وهي إحـدى الأدوات الرئيسـية الأكثر دهاءً واستتار، والأكثر خطورة وأهمية في تحقيق اندماج المجتمعات النامية في النظام الرأسمالي العالمي.

إن مـا يـبدو مـن انعـدام فاعلية النظام التربوي في علاقته بالبناء الاجتماعـي والاقتصادي ليس في حقيقة أمره انعداما للفاعلية على الإطلاق، ولكنه مظهر ونتيجة مباشرة لموقف التبعية.

وكثـير من المعايير المستخدمة للإشارة إلى تخلف الأنظمة التعليمية بالعـالم الثالث، كارتفاع نسب الأمية أو انخفاض نسب المنتظمين بالتعليم، أو انخفـاض متوسط تعليم القوى العاملة كلها في حقيقتها معايير مضللة.فأنظمة التعليم في الدول التابعة صور من الأنظمة التعليمية لدول المركز وتخدم صورا من البناءات الاقتصادية لدول المركز.

حيث أن هذه الدول تعاني من التبعية، فان البناءات الاقتصادية الحديثة بهـا تخدم فقط حفنة بسيطة من المواطنين والمدارس الموجهة لهذه البناءات الاقتصادية لا يمكنها أيضا سوى خدمة مجموعة صغيرة من المواطنين، وهكذا تـأخذ المـدارس علـى عاتقها مهمة "انتقاء"و"تنسيق"و"فرز" الطلاب بدلا من دورها الطبيعي بوصفها وسائط لتحقيق إمكانياتهم"

(كمال نجيب: ١٩٨٥،ص٩)

بدلا من المقدمة :

لعلنا الآن نكون في احتياج إلى البرهنة، على العلاقة الجدلية بين البنية المعرفية للنظام السياسي والتربية، الذي ساد خلال الفترة من عام ١٩٧٤- وللآن حيث أن التوقف لا يعني أكثر من الانتهاء من البحث والدراسة، ولكننا مازلنا نزعم أن البنية المعرفية للنظام السياسي مازالت صامدة ولم يصبها أي تغير، سوى تغيرات تؤدى بالضرورة نحو تجذير التبعية والذوبان في فلك النظام الرأسمالي العالمي، ولعل ذلك سوف يعجل بالخصخصة في مجال التربية والتعليم والنزوع نحو رفع الدولة يدها عن التعليم، وتركه كسلعة في سوق العمل، يستهلكها من يستطيع أن يتحمل ثمنها الباهظ.. وفي السطور التالية سوف نلقى الضوء على العلاقة بين البنية المعرفة للنظام السياسي وتوجهات السياسة التعليمية في تلك الفترة.

الأيديولوجية السائدة... والسياسة التعليمية :

لم يكن التعليم غائباً أبداً عن توجهات النظام السياسي وأيديولوجيته طوال الفترة المشار إليها، بل كان حاضراً في عمق وعى النظام السياسي، على اعتبار أنه أحد أجهزة الدولة الأيديولوجي والتي تسير بواسطة الأيديولوجية، وعلى اعتبار أنه موضوع كل أسرة مصرية، تنشغل به وتنفعل معه.

وكانت الجذور الجنينية لسياسة التراجع، والتي تم وضعها في الستينات، وتم الحصاد في السبعينيات والثمانينات، من خلال سيناريوهات عديدة، بدأت"بتقرير اللجنة الوزارية عن سياسة التعليم عام ١٩٦٥" ومروراً بمؤتمر عام ١٩٧١"التعليم وبناء الدولة العصرية"وتقرير"تطوير وتحديث التعليم في مصر"عام ١٩٨٠، وانتهاء بتقرير"استراتيجية تطوير التعليم في يوليو ١٩٨٧".

كانت هذه التقارير والمؤتمرات والاستراتيجيات تهدف في جملتها إلى

تطويـــع التعليم وجعله أداة أيديولوجية، تحقق مصالح طبقية معينة. ولم يعد حقا أو وسيلة للارتقاء الاجتماعي بل أصبح عبء يثقل كاهل الطلاب وأسرهم.

وســـنتعرض فيما يلي لتلك السيناريوهات العديدة، إلى جانب القرارات والتصـــريحات الوزاريـــة والإجـــراءات التنفـــيذية المعبرة عن سياسة التعليم وتوجهاته خلال عقد السبعينات والثمانينات، لنرى كيف كان التعليم أحد أهم بنود الخطاب السياسي، وكيف ترجمت سياسته لتفيد في النهاية القادرين على تكلفته بعد تخلي الدولة عن دورها في توفيره وتوسيعه ليستفيد منه الفقراء والكادحين وغير القادرين عل تحمل مصاريف التعليم الخاص والأجنبي.

أولاً- ديمقراطية التعليم وديمقراطية النظام السياسي :

قبل الدخول في عرض سيناريوهات سياسة التعليم وتطويره خلال عقد الســـبعينات والثمانينات، يجدر بنا أولا أن نقف على مفهوم "ديمقراطية التعليم"، علـــى اعتـــبار أن هذا المفهوم هو ترجمة حقيقية لديمقراطية النظام السياسي، والـــذي اســـتمد شـــرعيته في الحكم من خلال"التعددية السياسية" التي روج لها وتبناها خلال العقدين الماضيين، وعلى اعتبار أن ذلك مكسب شعبي يميز النظام السياســـي في تلك الحقبة عن خصائص النظام السياسي خلال عقد الخمسينات والســـتينات. ونحـــن هنا ليس مناط بنا الخوض في كشف وتحليل مدى صدق شعار: "التعددية السياسية" وترجمته في الواقع الاجتماعي والسياسي المصري، بقـــدر ما نحن مطالبون بأن نتعرض لمفهوم"ديمقراطية التعليم" باعتباره جزءا أصيلاً من شعار" التعددية السياسية" ومن بنية النظام السياسي السائد.

في النظم الرأسمالية المتخلفة والتابعة، والتي عانت كثيراً من السيطرة الاســـتعمارية المباشـــرة في حقب سابقة على الاستقلال السياسي والاقتصادي يـــتحدد شـــعار "ديمقراطية التعليم" في إطار الحركة العامة للصراع الاجتماعي

والسياسي في المجتمع، حيث تلعب المدرسة والنظام التعليمي برمته دوراً طبقيا تجاه التصفية والفرز الاجتماعي، بحيث لا يتوفر التعليم العالي والعام إلا لأبناء الصـــفوة والميســـورين مالـــياً.. وذلـــك على اعتبار أنه كان كذلك إبان فترة الاستعمار المباشر، حينما كانت الروابط مباشرة وعلنية، ولكن في فترة التبعية وفى إطار النظام الرأسمالي العالمي حيث تكون الروابط خفيه ومن خلال وكلاء وشـــركات مـــتعددة الجنسية، يظل التعليم يلعب نفس الدور ولاسيما في غياب الدور الشعبي والجماهيري في فضح هذا الدور وكشف أسراره.

وفـــى التعددية السياسية والتي من المفروض أن تمثل القوى والتيارات السياسية والاجتماعية في المجتمع بأشكال للعمل الجماهيري المباشر،حيث يناط بها كشف هذا الدور وفضحه، وطرح البديل الجاد الذي يحقق العدالة الاجتماعية فـــي الحياة وفى التعليم. هنا يتحدد لديمقراطية التعليم معنى أوليا، هو ضرورة فـــتح أبواب التعليم بمختلف مراحله، أمام أوسع الفئات الشعبية، وبوجه خاص أمام الفئات الكادحة والمحرومة منه أصلاً بحكم وضعها الطبقي بالذات.

غير أن ديمقراطية التعليم لا تنحصر فقط في تعميمه، وان كانت تستلزم بالضرورة تعميمه والفارق كبير بين العمليتين. وقد يتخذ هذا الشعار في البدء، في بنية اجتماعية تابعة معنى تعميم التعليم بسبب انتشار الأمية في فئات واسعة قد تكون متزايدة بين أبناء الطبقات الكادحة في الريف بشكل خاص إلا أن الخطأ حصـــره فـــيه أي فـــي معـــناه هذا. فتعميم التعليم في المرحلة الابتدائية وحتى الإعداديـــة أو الـــثانوية في ارتباطه العضوي بعملية التحديد المتوسع للرأسمال وبالتالـــي لعلاقـــات الإنتاج القائمة يفترض في الوقت نفسه وجود التفاوت فيه كشرط لتحققه(1).

معنى هذا أن التجدد المتوسع للرأسمال يحدد تعميم التعليم بشكل تخص فيه كل فئة اجتماعية بقدر وبنوع معينين من المعرفة يحددهما وضعها الخاص

فـــي عملية الإنتاج الاجتماعي، أي المكان الذي تحتله في إطار علاقات الإنتاج القائمة.

فتعمـــيم التعلـــيم إذن يقضـــى على الأمية بمقدار ما يتطلب ذلك تطور الإنتاج الاجتماعي في إطار التجدد المتوسع للرأسمال، إنما هو لا يقضى مطلقا على التفاوت القائم في التعليم بين أبناء مختلف الطبقات الاجتماعية، بل بالعكس يـــنطلق منه ويكرسه، أو قل ليكرسه وهنا يكمن الطابع التضليلي "للديمقراطية" البرجوازية في ميدان التعليم .

إن ديمقراطية التعليم ليست في تعميم هذا التفاوت الطبقي فيه، بل في القضـــاء علـــيه بشكل يتمكن فيه أبناء الطبقات الكادحة من استخدام المدرسة والجامعة منها وبشكل خاص للوصول إلى معرفة خصت بها الطبقة المسيطرة أبناءها بإقامة مختلف السدود المنيعة في وجه أبناء أعدائها الطبقين. فالقضاء على التفاوت الطبقي في التعليم، كحصر التعليم الجامعي مثلا في أبناء الطبقة المســيطرة،لا يكــون بأبطـــال عملية التعليم نفسها أو بهدم الجامعة بل بهدم الســـدود التي تحصر هذا التعليم بأبناء الطبقة المسيطرة وتمنعه عن الطبقات الكادحة، أي بوضع الجامعة في متناول هذه الطبقات وأبنائها[٢]. وهذا يتطلب إعادة نظر جذرية في البناء الطبقي لنظام التعليم القائم في مصر. كما أن هذا يعـــد أحـــد المفاهـــيم الأساســـية لديمقراطية التعليم الحقيقة بعيدا عن الزيف البرجوازي والتبعي السائد .

ثم أن لديمقراطية التعليم مفهوم ثان غير هذا الرفض وهذا الفضح لمبدأ التصـــفية الطبقـــية. فدور التعليم في تأمين تحقق هذه العملية من تجدد علاقات الإنـــتاج لا يقتصر على إقامة السدود المنيعة في وجه الطبقات الكادحة وأبنائها بشـــكل تتأبد فيه سيطرة الطبقة المسيطرة بتجددها المستمر، بل هو يمكن أيضا فـــي إخضـــاع تطور الوعي الاجتماعي عند مختلف الطبقات والفئات لسيطرة

الأيديولوجية المسيطرة بشكل يتكون فيه وعى كل فئة اجتماعية حسب ما يتطلبه وضعها الاجتماعي في علاقات الإنتاج القائمة من وعى أو أشكال محددة من الوعي، أي حسب ضرورة بقائها المؤيد في وضعها الطبقي هذا.

وفي ضوء هذا الدور الأيديولوجي والطبقي للتعليم، يتخذ مفهوم ديمقراطية التعليم، معنى تحرير التعليم، وبالتالي تحرير المعرفة من سيطرة أيديولوجية الطبقة المسيطرة، وتعديل المناهج والبرامج التعليمية، أي إصلاح التعليم في أفق التحرر من هذه السيطرة الأيديولوجية، وإلغاء التفاوت الطبقي في المعرفة المقدمة للطلاب وفتح أبواب التعليم أمام الفئات والطبقات التي حرمت منه زمنا طويلاً بحكم وضعها الطبقي والاجتماعي.

١- سيناريوهات تطوير التعليم وملامح السياسة التعليمية ١٩٧٤-١٩٨٩:

من خلال ما قدم لمفهوم ديمقراطية التعليم في علاقته بديمقراطية النظام السياسي نستطيع أن نبلور ملامح السياسة التعليمية التي طرحت ونفذت خلال عقد السبعينات والثمانينات، محاولين فيما يلي من صفحات أ ن نختبر صدق الطروحات الواردة بتلك السياسة، متخذين بعد"ديمقراطية التعليم" بعدا أساسيا في التحليل والقياس، ومحورا جوهريا للشروحات الواردة، وذلك على اعتبار أن ديمقراطية التعليم هي بوصلة التوجيه في هذا الجزء من الدراسة.

لقد طرح خلال العقدين الماضيين ثلاث ورقات أساسية صادرة عن وزارة التربية والتعليم، حددت الملامح الرئيسية للسياسة التعليمية، وكانت الورقة الأولى في مطلع السبعينات بشأن "التعليم وبناء الدولة العصرية" ثم تلتها الورقة الثانية في عام ١٩٨٠ بشأن "تطوير وتحديث التعليم في مصر: سياسته وخططه وبرامج تحقيقه"، ثم طرحت الورقة الثالثة عام ١٩٨٥ بشأن "السياسة التعليمية في مصر" ثم الورقة الأخيرة وهي الأكثر وضوحا وجرأة حيث أن الورقات السابقة ظلت مترددة حيال قضايا ديمقراطية التعليم ومجانيته، إلا أن الورقة الأخيرة

"اســتراتيجية تطويــر التعلــيم في مصر، يوليو ١٩٨٧"، كانت أكثر هذه الرؤى شــجاعة وكشفا للمستور حيال تحويل التعليم كسلعة ورفع الدعم عنه، وذلك تنفيذا لنصــائح وتوجــيهات البــنك والصــندوق الدوليين وتعبيرا عن تردى الأوضاع الاقتصــادية والاجتماعــية أنهــا الورقــة التي انسجمت مع بنية النظام السياسي الرأسمالي ودورانه في فلك التبعية للنظام الرأسمالي العالمي.

(أ) ففــي ورقة"تطوير وتحديث التعليم في مصر"، والتي طرحها وزير التعليم حيــنذاك، نجد في ص ١١،١٢ تحت عنوان"مقومات السياسة العامة للتعليم في مصر"، ما يلي[٣]:

- أن التعلــيم الحديــث نظام حياة، يمتد بامتداد حياة الفرد، ويرتبط بتغير دور الفرد في المجتمع.

- أن التعلــيم الحديــث، وان كان نظاماً له مقوماته الخاصة، إلا أنه جزء من الــنظام الاجتماعي كله، وهو إذ يتأثر بالأنظمة الأخرى في المجتمع يؤثر فيها أيضــاً وذلــك يقتضي ضرورة أن تراعى استراتيجيات وخطط تطوير التعليم تشابك وتداخل العلاقات بين التعليم وغيره من الأنظمة الأخرى في المجتمع .

- وفــى نفس الورقة ص ١٨ نجد أن المبادئ الأساسية الموجهة لحركة التعليم في مصر ما يلي[٤]:

- التعلــيم مــن أجــل ترســيخ الديمقراطية : لا يعنى التعليم من أجل ترسيخ الديمقراطــية مجرد تكافؤ الفرص وإيصال خدمات التعليم لكل فرد وتمكين هذا الفــرد مــن النمو إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه وقدراته الذهنية، وإنما يعنى أيضا ما هو أهم من ذلك وهو تكوين الشخصية الديمقراطية.

- التعليم من أجل التنمية الشاملة والعمل المنتج: من المسلم به أن التعليم ينبغي الــنظر إليه في إطار التنمية الشاملة من خلال وظائف أساسية يضطلع بها في هذه التنمية. وتواصل الورقة سرد الإنجازات: ومع استجابة نظام التعليم لكل من

الطلب الاجتماعي والاقتصادي عليه، انتشر انتشاراً واسعاً ليتحول-حقا وعدلا- من تعليم للقلة أو الصفوة إلى تعليم شعبي للكثرة.

- زيادة معدلات التنمية الاقتصادية وما يترتب على ذلك من توفير فرص جديدة للعمل المنتج.

- **ترشيد التعليم ورفع كفاءته وقدرته على الاستجابة السريعة لمتطلبات التنمية السريعة والمتغيرة، وربطه بالحاجة الحقيقة لخطط التنمية، حتى لا يكون هناك فائض من الخريجين في تخصصات معينة أو نقص في عددهم في تخصصات أخرى.**

(ب) كما أننا نجد في الورقة الصادرة في عام ١٩٨٥ تحت عنوان: " السياسة التعليمية في مصر" بخصوص أهداف السياسة التعليمية ما يلي[(٥)]:

- الارتفاع التدريجي بقدرة النظام على الاستيعاب، وصولا إلى الاستيعاب الكامل في إطار أوضاع ونظم تعليمية مناسبة، تحقيقا وتأصيلاً لمبدأ تكافؤ الفرص، وهو من أهم مبادئ الديمقراطية، وضمانا لحق المواطن في التعليم وإشباعا لحاجته إلى التربية، وهى حاجة إنسانية أساسية.

- أن التعليم هو أحد المداخل الأكثر فاعلية وأهمية لتأكيد حقوق الإنسان وذلك من خلال ما نص عليه الدستور من أن التعليم حق تكفله الدولة لكل مواطن باعتباره واحدا من مجموعة الحاجات الأساسية اللازمة لكل فرد في المجتمع.

- أن التعليم في مؤسسات الدولة كما ينص الدستور مجاني في مراحله المختلفة بما يحقق العدل الاجتماعي وسد الفجوة الاقتصادية والثقافية بين المواطنين وفى مختلف البيئات الريفية والحضرية.

- أن نشر التعليم- على أوسع نطاق باعتباره حقا أساسيا لكل مواطن- له دور جوهري في العمل على إرساء المبادئ الديمقراطية وترسيخها.

- أن التعليم من أجل ترسيخ الديمقراطية لا يعنى مجرد تكافؤ الفرص أو إيصال خدمات التعليم لكل فرد وإنما يعنى بالدرجة الأولى تكوين الشخصية التي تعي الصالح العام .

(ج) كما نجد أيضا في الورقة الأخيرة (استراتيجية تطوير التعليم في مصر) والتي طرحت في يوليو ١٩٨٧، وحازت على دعم وتشجيع القيادة السياسية، نجد أن أهم محاور الاستراتيجية في توجيه السياسة التعليمية ما يلي[٦]:

- زيادة فعالية ديمقراطية التعليم.
- التوسع في التعليم الفني والارتفاع بمستواه.
- حسن إعداد المعلم وتأهيله.
- توفير التمويل اللازم للتعليم بجميع مراحله.
- زيادة فعالية الإدارة التعليمية والجامعية من خلال ديمقراطيتها.

ولاشك أن كل الاستراتيجيات والسياسات الخاصة بتطوير التعليم ورسم معالم سياسته، تكاد تكون متشابهة، بل أننا نجد أن نفس العبارات تتكرر رغم التباعد الزمني-إلى حد ما- بينهما، وتصدرت قضية"ديمقراطية التعليم ونشر التعليم وتحقيق الاستيعاب" أهم بنود تلك السياسات، ونحن هنا لسنا بصدد تحليل مفردات تلك السياسات، ولكننا بصدد اختبار صحة تلك المفردات والمقولات التي غلب على خطابها الطابع الإنشائي والبياني، واستخدمت لفظة ومفهوم ديمقراطية التعليم لضرب المكاسب التي تحققت عبر سنوات الكفاح لصالح الفقراء والكادحين، نحن سنحاول أن نرصد حركة الواقع الفعلية، والتي حاول خبراء التربية ورجال السياسة- أيديولوجية النظام- أن يضعوها في كوب العسل، وسنفرد في نهاية الفصل معالجة خاصة- نقدية- للاستراتيجية

الأخـيرة،لأنها أتـت بحق معبرة عن أيديولوجية النظام السياسي- أيديولوجية التبعـية- وكانـت الإجراءات والقرارات التالية لها تدعيما لتحويل التعليم إلى خدمـة تقـدم علـى طبق من فضة لأبناء الأغنياء وحرمان الفقراء منه. ولعل السطور القليلة تبين ذلك.

ثانيا- مظاهر غياب ديمقراطية التعليم :

هـناك العديد من مظاهر غياب الديمقراطية في النظام التعليمي، منها على سبيل المثال، غياب المشاركة الشعبية والوطنية في رسم السياسة التعليمية ذاتها، وفى صنع القرار التعليمي، وفى أسلوب الإدارة التعليمية، ووضع المناهج والخطـط والـبرامج الدراسـية، حيـث يقوم بكل ذلك مجموعة من الخبراء- الموظفيـن- التكـنوقراط، ومـن مظاهر انعدام ديمقراطية التعليم أيضاً قضايا الرسوب والتسرب والاستيعاب- التمدرس- والمجانية وتكافؤ الفرص التعليمية وازدواجية النظام التعليمي.. الخ ونحن هنا سوف نعرض للقضايا الأخيرة فقط (الاسـتيعاب – الـتمدرس- والتسرب والرسوب والمجانية) باعتبارها من أهم المظاهر الكاشفة لغياب ديمقراطية التعليم والتي هي في ذات الوقت جزء أصيل من شعار التعددية السياسية للنظام السياسي.

١- الاستيعاب- التمدرس:

بصـدور التقرير الخاص بسياسة التعليم في عام ١٩٦٥، والذي حاول أن يوائـم بين سياسة التعليم وخطط التنمية، تم طرح الأفكار الجنينية لمحاولة "ترشـيد التعلـيم" والحـد منه بحجة وجود أعداد زائدة عن الحاجة في بعض التخصصات. وأعلن أن عام ١٩٧٠ سيكون عام الاستيعاب الكامل لكل الأطفال البالغين سن السادسة، إلا أن الدولة لم تستطع أن تحقق الاستيعاب الكامل، لا في عام ١٩٧٠، ولا في غيره، وللآن. وحسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم-

مـــع الــتحفظ الشديد عليها- لعام ١٩٧٨/٧٧، بلغت نسبة الاستيعاب ٨١،٩ % وأن نســبة الاســتيعاب بــالمدارس الرسمية والمعانة بلغت ٧٢،٩% من جملة الملزمين(٦-٨ سنوات) وبالمدارس الخاصة بمصروفات ٤،٧%(٧) وهذه النسب تهــبط في الريف عنها في المدن وفي الأحياء الشعبية والقرى التي لا توجد بها مدارس إعدادية. ولاشك أن أكثر من ثلث الأطفال في سن الإلزام لا تجد الدولة لهــم مكانا في المدرسة الابتدائية، أما أبناء الأسر الميسورة فتقصد بهم مدارس الحضــانة ومــدارس اللغات والمدارس الأجنبية، ويترك أبناء الفقراء للشارع، حيث لا يجدون ثمنا لنفقات دور الحضانة ومدارس اللغات.

وهــذه النســب السابقة في انخفاض مستمر، ففي تصريح وزير التعليم لجريدة أخبار اليوم في ١٩٧٩/٩/١٥ يقول: بالرغم من التوسع الكبير في التعليم الابتدائــي واستيعابه لما يقرب من ٤،٣ مليون طفل يمثلون ٧٥% من مجموع أطفالــنا فــي سن ٦-١٢ سنة. إلا أن هناك ما يقرب من المليون طفل في هذا الســن لا يتلقون أي تعليم نظامي. كذلك لم يتحقق التكافؤ المطلوب بين الريف والحضر والذكور والإناث حيث تصل نسب الذكور إلى ٦٠% بينما لا تتجاوز نســبة الإنـــاث ٤٠% كما أن ٥٠% من مدارس المرحلة الابتدائية تعمل بنظام الفترتيــن . وفــي المرحلة الثانوية بلغ عدد طلاب التعليم الثانوي العام حوالي ٤٤٣ ألف طالب، مقابل ٤٩٣ ألف طالب بالتعليم الفني، أي بنسبة ٤٧: ٥٣ % إلا أن الضـــغوط الشــعبية والسياسية المستمرة بالإضافة إلى التوسع في التعليم الخاص تحول دون تضييق أبواب التعليم الثانوي العام.

وكذلــك يضــم التعليم الجامعي والعالي نحو ٤٠٠ ألف طالب يمثلون ١٠% مــن شــريحة العمر ١٩-٢٢ سنة وسيكون عام ١٩٨١ عام الاستيعاب الكامل!! (أخبار اليوم ١٩٧٩/٩/١٥).

وفى تقرير عن تطوير وتحديث التعليم والذي قامت به اللجنة المصرية الأمريكـية الصـادر عام ١٩٨٠ نجد أن نسبة الاستيعاب في التعليم الابتدائي حوالي ٦٨,٢% ونسبة الاستيعاب في التعليم الإعدادي حوالي ٥٨% أي أن ٣٢ % مـن شريحة العمر(٦-١٢)، ٤٢% من شريحة العمر(١٢-١٥) ليسوا في المدارس ومعنى هذا أن هناك ٣ مليون طفل ليسوا أصلا في أي مدرسة ، وهى نسبة ذات دلالة في مجتمع تعداده ٤٠ مليون كما يؤكد على ذلك التقرير نفسه.

والجدول التالي يوضح نسب الاستيعاب في الفترة من عام ١٩٨٥/٨٤ لفـئة العمر ٦-١٨ سنة ونجد أن الأرقام جد متناقضة ولا تدل على تقدم يذكر لجهـود الدولـة ونظامها السياسي نحو تحقيق الشعار الذي رفع خلال العقدين الماضـيين من تحقيق الاستيعاب عام ١٩٧٠، ثم في عام ١٩٨١ وإعمالاً لمبدأ ديمقراطية التعليم ونشره على أكبر قطاعات ممكنة من الشعب وهى القطاعات المحرومة منه أصلاً.

جدول رقم (١)

نسبة استيعاب التلاميذ بالمدارس في الفئات العمرية

من ٦-١٨ سنة بمراحل التعليم المختلفة للعام الدراسي ١٩٨٥/٨٤

الفئة العمرية	عدد الأفراد في الفئة العمرية	عدد التلاميذ	نسبة المتعلمين في المرحلة %
من ٦-١٢ سنة	٧,٠٤١,١٨٥	٥,٦٨٠,٥٢٨	%٨٠,٦٨
من ١٢-١٥ سنة	٣,٤٢٨,٤١٦	٢,٠٠٠,٠٨٧	%٥٨,٣٥
جملة المرحلة الأولى	١٠,٤٦٩,٦٠١	٧,٦٨٠,٦١٥	%٧٣,٣٥
من ١٥-١٨ سنة (المرحلة الثانوية)	٣,٠٠٨,١٩٦	١,١٤٤,١٤٧	%٤٨,٠١

وبقراءة الجدول السابق، قراءة سوسي وتربوية، يتضح لنا مدى إخفاق السياســة التعليمية عن استيعاب الأطفال الذين يجب استيعابهم في فئات عمرهم فــي المراحل الدراسية المختلفة. ففي المرحلة الابتدائية بلغت نسبة الاستيعاب ٨٠,٦٨% أي أن هــناك حوالــي ٢٠% من أطفال فترة العمر من ٦-١٢ سنة خــارج جــدران المدرسة، وهو ما يعادل حوالي ٢,٥ مليون طفل يلقى بهم في الشــارع أو الــورش، أو يكونــوا مواطنين مشوهين عاجزين عن التكيف مع المجــتمع، هذا بالنسبة إلى الفقراء منهم، أما الأغنياء فان نظام التعليم ترك لهم الحضــانات ومدارس اللغات والمدارس الأجنبية حتى ليكون مصيرهم، مصير الفقراء، وفى المرحلة الإعدادية ككل بلغت نسبة الاستيعاب حوالي ٥٨,٣٥%

هذا العدد لا يتضمن تلاميذ التعليم الأزهري المقيدين بالمرحلة الابتدائية أي أن هــناك حوالي ٤٢% من جملة الأطفال في سن ١٢- ٢٥ خارج جدران مقــاعد المدرســة وهــو ما يعادل ١,٥ مليون ونصف طفل ناهيك عن أعداد المتسربين والتي تصل أحيانا وحسب أقل الإحصائيات تفاؤلا ما بين ١٥-٢٠% وفـــى المرحلة الثانوية تصل نسبة الاستيعاب حوالي ٤٨% أي أن هناك ٥٢% من جملة عدد التلاميذ في هذه السن ١٥- ١٨ سنة خارج معاهد الدراسة، وهو ما يعادل ٢ مليون طفل تعجز المدرسة الثانوية عن استيعابهم. وهذا يعنى بعبارة أخرى، أن عدد الأطفال المنخرطين في نظام التعليم ما قبل الجامعي يعادل ١٣ ملــيون طفــل، ولا تستوعب المدارس منهم سوى ٨ مليون، وأن هناك خمسة ملاييــن طفــل أخفق نظام التعليم وسياسته عن استيعابهم على مدى عقدين من الزمان، وعلى الرغم من المعونات والقروض والدعم والتبعية للنظام الرأسمالي، إلا أن كان كل ذلك كان لمصلحة الصفوة وأبنائها ولم تستفد منه الطبقات الفقيرة والشعبية شيئا، ولكنها وحدها هي التي تتحمل عبء تلك الديون.

ولــو عقدنــا مقارنـــة بين عامي ١٩٨٦/٨٢، سنجد أن الإحصائيات الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم تشير إلى الحقائق التالية:

لقــد بلــغ عــدد الطلاب المقيدين بالتعليم الابتدائي لعام ١٩٨٢ حوالي ٥,١٨١,٦١١ كمــا بلــغ عــدد الطــلاب المقيديــن بالتعليم الإعدادي حوالي ١,٨٤١,٠٨٥ طالب، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الثانوي بجميع أنواعه ودور المعلمين حوالي ١,٣٣٩,٠٦٩، وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بالجامعات والمعــاهد العلــيا حوالي ٠,٦٦٦,٦٠٠، وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بجميع مــراحل وأنواع التعليم الجامعي وما قبل الجامعي حوالي ٩,٠٢٨,٣٦٥، وذلك في حين أن الطلاب الذين في فئة العمر ما بين ٦-٢٢ سنة، وهى شريحة العمر التعليمي حوالي ١٤,٢٧٥,٠٠٠ أربعة عشرة مليونا وربع مليون[11].

يتضـــح لنا أن هناك حوالي خمسة ملايين طفل خارج جدران المدارس ومعــاهد العلم والمعرفة الأساسية، ويحرمون من التعليم أو لا تتاح لهم فرصة لكــي يدخلوا النظام التعليمي (وهى نسبة قريبة من إحصائيات ١٩٨٥/٨٤) ولو حســبنا إلــى جانــب ذلــك نســبة التسرب من التعليم وهى تتعلق بالظروف الاقتصــادية المتدنــية والقاسية للأسر الفقيرة، بمعدل ٢٠-٢٥% في المرحلة الابتدائــية وحدها لقفز الرقم إلى حوالي ستة ملايين بدلا من خمسة، ولاشك أن هذه النسبة مرتفعة للغاية.

وفــي عام ١٩٨٦ نجد الصورة على ما هي عليه تقريبا، أي أن جهود خمسة أعوام لم تحقق الهدف المنشود، وهو إتاحة الفرصة لمن لهم حق الالتحاق بالــنظام التعليمــي، حيــث بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الابتدائي حوالي ٦٠٣٥٩,٩٤٢، وبلــغ عــدد الطــلاب المقيديــن بالتعلــيم الإعــدادي حوالي ٢,٢٧٠,٣٣٥، وبلــغ عــدد الطــلاب المقيدين بالتعليم الثانوي بأنواعه ودور المعلمين والمعلمات حوالي ١,٩١١,٣٤٠، كما بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم

الجامعـي والعـام الحالي ٠,٦٦٦,٦٠٠، وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بالنظام التعليمـي مـن أوله إلى منتهاه حوالي ١٠,٨٨٨,٢٣٧ وفى المقابل بلغت نسبة الأطفـال الذيـن يقعـون في فئة العمر ما بين ٦-٢٢ سنة وهى مرحلة التعليم حوالـي ١٦,٣٢٩,٠٠٠، معـنى ذلـك أنه في عام ١٩٨٦، زاد عدد الطلاب المقيديـن بمـراحل التعلـيم في عام ١٩٨٢، حيث بلغوا حوالي عشرة ملايين وثمانمائة ألف، في حين بلغ عدد الطلاب في فئة العمر من ٦-٢٢ سنة حوالي ١٦,٣٢٩,٠٠٠.

أي أنــه يوجد خارج جدران المدرسة ومعاهد العلم والمعرفة الأساسية نحو خمسة ملايين ونصف مليون طفل يحرمون من أبسط حقوقهم في تحصيل العلـم والمعـرفة التـي يجب على الدولة أن توفره لهم، لكي يكونوا مواطنين قادرين على خدمة قضايا الوطن والمساهمة والمشاركة في عملية صنع القرار وتدعيم البنية الاقتصادية والسياسية(١٢).

وفـى آخر الإحصائيات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم لعام ٨٦/ ١٩٨٧. تؤكد أن نسبة الاستيعاب قد ازدادت من ٨٢,٥% عام ١٩٨٢/٨١ إلى حوالي ٩٦% عام ١٩٨٧/٨٦. وفى تقديرنا أن مثل هذه الزيادة غير صحيحة، وقبل أن نوضح أسباب ذلك يجدر بنا أن نذكر أنه لا توجد بالخطة الخمسية ٨٢/ ١٩٨٣-١٩٨٧/٨٦ تعريف لتعبير- الملزمين- ويبدو أن المقصود هم من بلغوا سـن السادسـة فـي أول أكتوبر، مع أن الملزمين في الحقيقة يكونوا أقل من السادسة بشهور قليلة، ويمتدون إلى من يدخلون السنة الأولى الابتدائية، وهم في سـن السابعة، وبالطبع فان المقصود من تضييق تعريف الملزمين هو تصغير المقام لتكبير النسبة. وهكذا يمكن الوصول إلى هذه النسبة الوهمية ٩٦% ولعل أبلغ دليل على ذلك ما ورد في تقرير وزير التربية والتعليم (استراتيجية تطوير التعلـيم في مصر) من أن أعداد المقبولين في الصف الأول الابتدائي لعام ٨٦/

١٩٨٧ إذا أضـيف إلـيها عدد المقبولين في المعاهد الأزهرية الابتدائية لنفس العـام، نجـد أن المجموع يتجاوز عدد الملزمين في نفس العام. ومعنى هذا أن نسبة القبول في الصف الأول فاقت ١٠٠%، وبالطبع فان السبب في هذا كله هو اللجوء إلى خفض أعداد الملزمين بقصرهم على من بلغوا السادسة بالضبط في أول أكتوبر[١٤].

وإذا كـان الـنظام السياسي غير قادر برؤيته لتطوير التعليم وتحديثه خلال العقدين المنصرمين، من تحقيق نسبة استيعاب تقارب ٩٥%، فان إخفاقه في ذلك يأتي تحت مبررات واهية، وهى عدم وجود إمكانات مادية ومالية، وأن هـناك فائضا في الخريجين لقد بلغت ميزانية التعليم لعام ١٩٧٧ حوالي ٢٨٠ ملـيون جنية تمثل نحو ١٢% من إجمالي الميزانية العامة للدولة (في حين أنها في دول أخرى مناظرة لذات الظروف الاقتصادية لا تقل عن ٢٠%(١٥) وفى عام ١٩٨٨ بلغ إجمالي ما ينفق على التعليم حوالي ٢ مليار جنية بما يعادل ٩% مـن إجمالي الميزانية العامة للدولة، وهى نسبة ضئيلة جدا للإنفاق على التعليم لاتصل إلى ربع ما ينفق على القوات المسلحة، والتعليم لا يقل أهمية عنها فإذا كان يناط بالقوات المسلحة الدفاع عن الوطن ضد الأعداء الخارجين، فان التعليم هو القادر على توعية وتثقيف الأفراد بما فيهم أفراد القوات المسلحة.

٢-التسرب :

والقضـية ليست في قدرة النظام التعليمي على الاستيعاب فقط، فهناك بعـد آخـر هو التسرب، الذي يرجع بالدرجة الأولى إلى الظروف الاقتصادية والاجتماعية والمدرسية والتي تخص الأسر الفقيرة دون سواها.. والإحصائيات الرسمية في ذلك تشير إلى:

- أن ظاهــرة التسرب من الظاهرات التي تواجهها المدرسة الابتدائية بصورة أكــثر وخصوصـــا في القرى عنها في المدن، وتبرز هذه الظاهرة في الأحياء الشــعبية مــن المدن التي يتسم سكانها بقله الدخل، وتنخفض أو تكاد تنعدم في الأحياء الراقية والمرتفعة الدخل. كذلك فان هذه الظاهرة أكثر ظهورا في القرى البعــيدة عــن مواقع المدرسة، وبصفة خاصة في القرى النائية، كما أنها أكثر وضـــوحا بالنســبة للبنات عنها للبنين وعلى الأخص في الريف وبين الأوساط محدودة الدخل.

- كمــا تؤكد نتائج الدراسات التي أجريت على ظاهرة التسرب للعام الدراسي ١٩٧٢/٧١- ٧٦-١٩٧٧ على ما يلي(١٦):

- أن أعلى نسبة للتسرب كانت بين أبناء الفلاحين ٤٥,٦% وأقل نسبة بين أبناء الــتجار ٣,٤% أمــا أبناء العمال فكانت ٣٢,٦% وأبناء الموظفين ٦,٧% وأن أعلى نسبة تقع في الأسر التي عدد أفرادها ٥ أفراد ٢٥,٢% ثم ٤ أفراد ٢٢% يلــي ذلك الأسر التي عددها ٧فأكثر والتي عددها ٣، حيث نبلغ في كلا الحالين ١٥,٤% وأقل نسبة في الأسر التي عددها أقل من ثلاثة أفراد ٦,٧% وتتفاوت في القرى المختلفة.

- أن الفقــر ومستوى المعيشة والمستوى الاقتصادي والاجتماعي له تأثير على تســرب التلامــيذ حيث أن المتسربين لا يوجد بينهم حالة واحدة لذوى الدخل المرتفع بينما ٣٧,٥% لذوى الدخل المتوسط ٥٦,٢% لذوى الدخل المنخفض.

- أن حجم التسرب في التعليم الأساسي لعام ١٩٨٤/٨٣ = إجمالي الأطفال في ســن الإلــزام (التلاميذ المقيدين فى مدارس التعليم الأساسي+ تلاميذ المدارس الخاصة+ تلاميذ المعاهد الابتدائية والإعدادية = ١٥ مليون - (٧,٢٣٤,٩٩٨ + ٢٣٦,٧٣٤+٢٣٦,٤٠) = ١٥ ملــيون طفل- ٧,١٨٧,١٣٣ معنى ذلك أن حجم التسرب من التعليم الأساسي (من مرحلة العمر ٦-١٥ سنة) تعادل (٢٥% من

إجمالـــي الأطفـــال فـــى سن الإلزام فى البلاد)[١٧] وفى دراسة للمركز القومي للبحوث التربوية والبنك الدولي- مارس ١٩٨٠، جاء فيها أن نسبة التسرب من التعليم الابتدائي ٢٩% بنين، ٣٣% بنات (الأهالى٢/١١/١٩٨٣).

- ويتضـــح ممـــا سبق أن ظاهرة التسرب- حسب بيانات الوزارة- من التعليم الابتدائـــي تعـــانى مـــنها الأسر الفقيرة ٤٠% من عدد السكان، وسكان الأحياء الشعبية والفقيرة، حيث أن دواعي التسرب اقتصادية واجتماعية بالدرجة الأولى، وتنتفي فى الأحياء الراقية حيث يسكن أصحاب الثروة والسلطة وأصحاب الدخل المرتفع والقادرين على تحمل نفقات التعليم أيا كانت هذه النفقات .

٣-المجانية :

وفـــى ظـــل هـــذا المـــناخ يأتي الهجوم على المجانية باعتبارها سبب مشكلات التعليم المصري فيصرح وزير التربية والتعليم بترشيد المجانية وفرض رسوم على الطلاب الراسبين وعدم السماح لهم بإعادة السنة الدراسية، بدعوى أن هذه نتائج مؤتمرات علمية وسياسية

للتطوير شارك فيه خبراء من أمريكا وأوروبا وكليات التربية في مصر ويؤكـــد الوزيـــر في نفس التصريح تخفيض أعداد المقبولين بالجامعات خلال الســـنوات الثلاث الأخيرة (٨٢-١٩٨٥) حيث يقف القبول عند ٨٦ ألف طالب وطالـــبة كـــل عام رغم تزايد أعداد الناجحين في الثانوية العامة ولقد انخفضت أعـــداد المقبولين بصورة ملحوظة في عدد من الكليات على رأسها كلية الطب، التـــي انخفـــض عـــدد المقبولين بها خلال ست سنوات من ٧ آلاف طالب إلى ٢٨٠٠ أي أقـــل مـــن ٥٠%وفى الهندسة من ٩ آلاف إلى ٦ ألف طالب. وفى الزراعة من ٧٠٠٠ إلى ٥٥٠٠ (الأهرام ١٠/٤/١٩٨٥) .

ومع تزايد الهجوم على المجانية ومحاولـــة الحد منها ، عقدت جـــريدة

الأهــرام ندوة ضمت لفيف من رجالات الدولة وخبراء التربية، ومؤيدي إلغاء المجانــية، وفــيها اقترح وكيل وزارة التربية والتعليم للتنمية الإدارية، ترشيد المجانية، فالدولة ملزمة بتقديم الخدمة التعليمية المجانية فقط للدارس المقبل على التعلــيم بحمــاس وجدية!! واقترح تقييد مرات الرسوب وعدم السماح بتكراره ،لأن الدولة لا تتحمل نفقات تعليم الطلاب الراسبين والفاشلين!؟ وتم اقتراح عقد اختبارات خلال مرحلة التعليم الأساسي بحيث يوجه الطلاب غير القادرين إلى مسار جديد غير المسار الأكاديمي يتفق مع قدراتهم.

واختصار التعليم الثانوي العام على التلاميذ الذين يتوافر فيهم الاستعداد لهذا النوع من التعليم الذي يؤهلهم لدخول الجامعات إلى جانب ضوابط للالتحاق بالجامعات بحيث لا يسمح إلا للطلبة أصحاب القدرات المناسبة لنوعية الدراسة بالكية. هذه كانت أهم المقترحات والتوصيات (الأهرام٢٧،٢٠،١٣/١/١٩٨٤).

وفى دراسة نشرها البنك الدولي عام ١٩٨٦، اقترحت ما يلي لإنقاص تكلفة التعليم وتمويله(١٨):

- الحــد من إنفاق الدولة على التعليم العالي، وتوجيه الإنفاق نحو التعليم الذي يحقق عائداً اجتماعياً كبيراً.

- لا مركزية الإدارة التعليمية للتعليم العام والتوسع في إنشاء المدارس الخاصة.

- الحــد من بقاء تلاميذ المرحلة في ذات الصف والاكتفاء بنقلهم دون امتحان، والســماح للراســبين فــي الصــف الثالث في دخول المسارات العملية والفنية المقترحة.

- عــدم السماح مطلقاً للحاصلين على الثانوية العامة بأداء الامتحان لأكثر من مــرة لتحسين المجموع وفتح أبواب مراكز التدريب المهني والفني لهم. وكذلك الحد من تحمل الدولة عبء مصروفات لا تدخل في صميم العملية التعليمية مثل دعم الكتاب الجامعي والمدن الجامعية ومكافآت المتفوقين.

وتحاول استراتيجية تطوير التعليم الأخيرة (يوليو ١٩٨٧)التأكيد على إن المجانـية هـي سبب عدم وصول الخدمة التعليمية إلى مستحقيها الحقيقيين كمدخـل للإجهـاز علـيها نهائـياً، بعـد أن تم التخديم على تلك التوجهات الأيديولوجـية إعلامـياً بشكل جيد، ففي ص ٨٨ يتناقض مع ما ورد في ص ١٤٨ ، حيـث يقـول الـتقرير: ولا يجوز الحد من المجانية كأسلوب لتمويل التعلـيم، فإسـقاط المجانية عن الراسبين لا يكون إلا لأن حق التعليم المجاني مـناط بالقدرة الذهنية، وأنه ليس من المنطقي أن يتمتع الراسبون بهذا الحق مـن حيث الكم. لأن المجانية تعنى أن أبناء المجتمع على اختلاف طبقاته لهم الحـق في التعليم، فلا تميز لأحد على آخر بسبب القدرة المالية، وإنما التميز فقط في القدرات الذهنية!؟ وواقع الأمر أن مجانية التعليم كمبدأ دستوري، لابد لهـا مـن ضمانات حتى تتحقق كاملة، فإن كثافة الفصول بسبب قلة المباني المدرسـية وقصـور الخدمـات التعليمية، لا تحقق الهدف من مجانية التعليم بوصـفها أسلوباً لتمكين الفرد من التعليم ، ومن ناحية أخرى فإن انتشار آفة الدروس الخصوصية قد أرهق الآباء بالمصروفات فجعل المجانية شعاراً ناقص المضمون، ولهذا فإن وقفة جادة حازمة لابد من اتخاذها لكي تصبح المجانية ضماناً لوصول الحق في التعليم الحقيقي للجماهير!؟

بهذه الطريقة الملتوية يحاول التقرير أن يسقط المجانية عن الفقراء ففي الوقـت الـذي يعترف فيه بأن كثافة الفصول، وندرة المباني المدرسية، وتفشي ظاهـرة الـدروس الخصوصـية – المدرسة الموازية – والتي يتمتع بها فقط القادرين عليها مالياً والقادرين على تحقيق مجاميع عالية بسبب قدرتهم المالية، بأنهـا العائق في وصول المجانية،يعترف أيضاً في ذات الوقت أن المجانية هي التي قادت إلى كل ذلك. كما أن التقرير يستند إلى مقولة قديمة أثبتت الدراسات والأبحاث زيفها في إسقاط حق المجانية عن الفقراء، والمقولة هي: أن القدرات

الذهنـــية هـــي في أساسها قدرات اجتماعية وثقافية إن وجود ظاهرة الدروس الخصوصـــية والمـــدارس الخاصـــة والتعليم الأجنبي، يعنى أن القادرين مادياً وحدهـــم هم القادرين على تعليم أبنائهم ودفعهم إلى مراحل التعليم المختلفة، إما غـــير القادرين فسوف تقهرهم الظروف ويشل العجز حركتهم، مع أن المجانية تقررت لرفع القهر والمعاناة والشعور بالدونية.

صحيح أن من بين الطبقات الفقيرة من يبزغ ويتفوق، ولكن هل نترك المجتهد الفقير يصارع الحيتان على أمل الفوز، بينما القادر الكسول نيسر له كل شئ بما في ذلك تقديم خدمة تعليمية له؟

الهوامش والمصادر :

١- مهـــدى عـــامل، مقدمـــات نظرية لدراسة الفكر الاشتراكي في حركة التحرر الوطني (بيروت، دار الفارابي، ١٩٨٦)، ص ١٦٩.

٢- المرجع السابق ، ص ١٧٠.

٣- وزارة التربـــية والتعليم، تطوير وتحديث التعليم في مصر - سياسته وخططه وبرامج تحققه (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، يوليو ١٩٨٠)، ص١١- ص١٢

٤- المرجع السابق، ص١٨- ص٢٠.

٥- وزارة التربـــية والتعليم، السياسة التعليمية في مصر **(القاهرة ، المكتب الفني للوزير، يوليو ١٩٨٥) ، ص٩ - ص١١.**

٦- أحمـــد فتحـــي ســـرور، استراتيجية تطوير التعليم في مصر **(القاهرة، وزارة التربية والتعليم، يوليو ١٩٨٧)، ص١١٧ - ص١٥ .**

٧- المجـــالس القومـــية المتخصصـــة، سياسة التعليم **(القاهرة، المجالس القومية المتخصصة ١٩٨١)، ص ٩٧.**

٨- شبل بدران، " التربية والبنية الاجتماعية في البلدان المتخلفة " (مجلة التربية المعاصرة، العدد الأول، يناير ١٩٨٤)، ص١١٠.

9- إبراهـيم العيسوي، خطة التنمية الحكومية - الأحلام والواقع، والبديل الجاد - (القاهرة - كتاب الأهالي، رقم 21، يوليو 1989)، ص 51.

10- وزارة التربية والتعليم، السياسة التعليمية في مصر، مرجع سابق، ص13.

11-شبل بدران، " التعليم وحقوق الإنسان المصري " (مجلة الهلال،عدد ديسمبر، القاهرة، 1987)، ص56.

12- المرجع السابق ، ص56 .

13- أحمـد فتحـي سـرور، استراتيجية تطوير التعليم في مصر، مرجع سابق، ص121.

4- إبراهيم العيسوي، خطة التنمية الحكومية،مرجع سابق، ص50- ص51 .

15- مصطفى كمال حلمي، التعليم في مصر - حاضره ومستقبله -، (اليونسكو، نشـرة الشـعبة القومية للتربية والعلوم والثقافة، العدد 43، القاهرة، 1977)، ص12 - ص13.

16- المجـالس القومـية المتخصصة، سياسة التعليم، مرجع سابق، ص111- ص112.

17- الجهـاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ، النشرة الإحصائية - حول نظم التعليم والتوظيف في مصر (العدد الخامس، القاهرة، أكتوبر 1986)، ص22

18- أحمـد فتحـي سـرور، استراتيجية تطوير التعليم في مصر، مرجع سابق، ص145 - ص148.

مداخلات ومحاورات بعد المحور الأول
"السياسة التعليمية والنظم السياسية عبر نصف قرن"

د. عزيز حنا داوود :

مـن المعـروف أن أهم تيارين ظهرا خلال النصف الأول من القرن الماضي هما التيار الشعبي الذي عبر عنه طه حسين وينادي بالتعليم العام وتيار طبقـي تبـناه إسماعيل القباني وهذا الصراع كان موجود... الأول يتكلم على حـتى الإنسـان في أن يتعلم والثاني روج مفاهيماً كثيرة أصبحت متخلفة الآن ولكن لا يزال آثارها موجودة وهذا الذي نمى التعليم الأجنبي وهي فكرة الذكاء والطبقية والتعليم الخاص وأولاد الشوارع لا ينفعوا في تعليم أولاد الأغنياء وهذا يدل على صراع قائم في مجال التعليم في مصر وحتى مجال الاقتصاد نفسه... صراع ما بين الشعبية والتخصصية أو الطبقية لو اقترح الموضوع بهذا الشكل سـوف يظهر أنه يوجد من يتبنى هذا التيار لأنها سوف تستفيد منه وهناك من يتعامل مع التعليم على انه مشروع إنساني.

د. عبد الفتاح تركي :

حيـنما نعود إلى تاريخ التعليم لنتدبر أمر السياسة التعليمية، فإننا نفعل ذلـك لتحقـيق هدف محدد وهو أن نقف على النشأة الأولى للظواهر التعليمية والمشـكلات الـتربوية... نحـاول أن نـتعرف علـى جـذور هذه الظواهر والمشكلات... وذلك أمر غاية في الأهمية لأنه يسمح لنا برصد مختلف العوامل الحاكمة لنشأة الظاهرة أو المشكلة ثم تتبعنا لحركة التاريخ نستطيع أن نقف على ما أستمر من هذه العوامل وما توقف، وأهم من ذلك أن نلمس العوامل الجديدة التـي ظهرت وارتبطت باستمرارية الظاهرة أو المشكلة... ولنأخذ لذلك بعض

الأمثلة... الازدواجية الحالية في بنية نظامنا التعليمي وانقسامه إلى نظام تعليمي مدنــي في جانب ونظام تعليمي ديني في الجانب الآخر... هذه الازدواجية هي عقــبة كأداء أمام كل سياسة تعليمية تتخذ نشأتها عند قيام نظام التعليم الحديث علــى يد محمد علي في بداية القرن التاسع عشر... ما أسباب ذلك وما العوامل التي أسهمت في تأصيل هذه الازدواجية واستمراريتها إلى يومنا هذا....

ومــثال آخــر يســعفنا التاريخ أيضاً بفهم أسباب ظهور التعليم مدفوع الأجــر... حيــنما نعــرف أن حكومة رياض أصدرت عام ١٨٧٤ تحت حكم الخديوي إسماعيل أول قانون يسمح للأغنياء بدفع مصروفات التعليم ويؤكد أن القــاعدة هي المجانية والاستثناء هو دفع المصروفات... مهد هذا القانون لقلب هــذه القــاعدة واستئثار الأغنياء بنصيب الأسد في التعليم الرسمي وأتخذ ذلك أشكال عديدة لا مجال هنا للحديث عنها ... فما كان وراء هذا القانون من قوى اجتماعية ومصالح طبقية...

ظاهــرة الــدروس الخصوصية، هل ندري أن أول قانون لتنظيم هذه الظاهــرة يرجع إلى عام ١٩٠١وفي ضوء هذا القانون وضعت اللبنات الأولى لإضــفاء المشروعية على هذه الظاهرة... وهنا أيضاً نتساءل ما الأسباب وما العوامل التي أدت إلى إصدار هذا القانون... إلى غير ذلك من الأمثلة للظاهرات والمشكلات التي تتكفل سياسة التعليم بالتصدي لها.. فالتاريخ ليس مجرد أحداث أو حكاية وإنما هو مصدر مهم لفهم حقيقة ما يجري حولنا وما أودعته الأجيال السابقة وسلمته إلينا من ميراث تعليمي وتربوي.

د. فتحي أبو العينين :

قدم الدكتور عاصم إطلالة بانورامية على تاريخ التعليم وصلة سياساته بالــنظم السياســية المتوالية، وبوصفه مؤرخاً متميزاً، فقد ركز على بعد واحد تقريــباً هــو تكوين الطالب في نظام تعليمي تطبيقي، علمي، وأدبي، والانقسام

الـــذي حدث بين "العلمي والأدبي"، ومر على محطات متوالية في تاريخ التعليم فـــي مصر، لكني كنت أتمنى أن يتوقف عند محطة مهمة وهي تأسيس الجامعة الأهلـــية عـــام ١٩٠٨، وتحولها عام ١٩٢٥ إلى حكومية، لأن ذلك كان وراءه عوامل معينة، كما كانت له تداعيات معينة لها تأثير ودلالات في خريطة القوى الاجتماعية في المجتمع المصري.

وعلى ذكر الوقائع التاريخية، هل كان عباس معادياً للتعليم، أم أنه أغلق معظم المدارس لأنها لم تكن ذات جدوى لأن مشروع محمد علي كان قد ضرب ولـــم يعـــد الأمـــر فـــي حاجة إلى تعليم حديث؟ خاصة أننا نعرف أنه قد نفي الطهطـــاوي إلى السودان، ولم يعد الطهطاوي إلى مصر إلا عندما تولى سعيد الحكم.

وإذا جـــاز لـــي أن أعلق على ما ذكره الدكتور عبد الفتاح تركي حول جذور ازدواجية التعليم، فإني أعتقد أن تلك الجذور لا تعود إلى التحاق خريجي الأزهـــر بالتعلـــيم المدنـــي الحديث منذ أيام محمد علي. فنحن نعرف أن أبناء الأتـــراك والجراكســـة لـــم يدرسوا، غالباً، في الأزهر وإنما التحقوا بالمدارس الحديثة مباشرة، وأن علي مبارك وقاسم أمين وغيرهما لم يكونوا من خريجي الأزهـــر. إن الازدواجـــية في التعليم ناجمة أساساً عن استمرار التعليم الديني بالتوازي مع التعليم المدني. وقد صارت الازدواجية إحدى مشكلات التعليم في المجتمع المصري.

د. أحمد عبد الله :

الصـــلة بين التعليم والنظام السياسي قائمة ومركبة وفي بعض جوانب العلاقة بين الطرفين تصبح مضمرة خصوصا في جوانب التنشئة الاجتماعية من خلال النظام التعليمي وبعض الجوانب تكون معلنة كأن يخلو النظام التعليمي من مشـــروع فكري أيديولوجي بسلطة سياسية معينة وان كان هذا واضحا في عهد

محمد علي فقد كان التعليم يُخدِم على مشروع محمد علي. أيضاً في عصر عبد الناصر المشابهة بين العصريين واضحة ثم مشابهة أخرى للعصريين الذين تليا هـذان الأولان هما عصر إسماعيل باشا وعصر (الآمر المستبد) وليس غريبا تشـــابه الملامح فعصر محمد علي الإمبراطوري القائم على أن نخبة الدولة هي التـــي تقـــوم بالمشروع التربوي من خلال ملكية عامة باعتباره المالك الوحيد لمشـــروعه السياسي وانعكاس هذا في التعليم. إسماعيل باشا مثل اتجاهاً مختلفاً يتعلق بالانفتاح الاقتصادي المبكر. محمد علي باشا كان يبعث الناس إلى أوروبا كـــان يبعـــث موظفي التعليم لديه إلى أوروبا يتعلموا ثم يأتوا يعملوا مشروع. إســـماعيل باشـــا كان يريد أن يحضر أوروبا إلى هنا لأنه كان يريد أن تصبح مصر جزءً من أوروبا. عبد الناصر كان له مشروع تنموي وجاء أنور السادات بمشـــروع آخـــر له أيديولوجـــيا مختلفة فالأختيار الأيديولوجي للنظام السياسي ينعكس بالتأكيد في العملية التعليمية سواء بشكل مضمر أو بشكل معلن حتى ما تفضل إليه د. عزيز حنا من وجود صراع ما بين فكرة شعبوية وفكرة نخبوية فـــي التعلـــيم تجلت في الصراع بين طه حسين وإسماعيل القباني سنة ٥١ في مظاهـــرة شـــوارع تشير إلى انه توجد لحظات تأزم في العلاقة ما بين النظام السياسي وما يرغبه النظام التعليمي خصوصاً وإن صراع النظام السياسي يمكن أن يوجـــود فـــي خطوط متعددة مختلفة داخل نفس الأيديولوجية فهناك مدرسة معـــتدلة ومدرسة محتدة وأخرى راديكالية إلى أخره وهذه النقطة التي أريد أن اقـــف عندها هي بديهية الصلة بين النظام التعليمي والنظام السياسي حتى مثل الحديـــث عن العلاقة بين النظام السياسي والعلوم التطبيقية هنا أيضاً تبحث عن بعدهـــا السياســـي داخل العلاقة المركبة بين النظام التعليمي والسياسي.. التأزم الفكـــري في هذه العلاقة يتجلى في الصدام بين المدارس الفكرية ويتجلى أحياناً في الشوارع كما حدث بالفعل في تاريخنا المعاصر وهذا ما أراه الآن في مصر

وهو أن النظام السياسي في تركيبه السياسي هو مازال امتداداً لديكتاتورية الدولة المصـــرية التـــي يبلغ في خطابها السياسي الخلط بين مشروع تنموي مركزي تقوده صفوة الدول وبين الانفتاح على السوق الحرة والدخول في عصر العولمة والخصخصـــة.. أي أننا نتحدث بلسانين ونحاول أن ترضي طرفين "الشعبويين" "والنخبويين" فتكون النتيجة مدارس لأبناء الصفوة القادرة على دفع المصاريف ومدارس لأبناء العامة هي ليست مدارس في الحقيقة ولا هي لا تعليم... ما أريد التركـــيز عليه هو لابد من انتصار خط ما فكري ما يوجد الاتساق بين النظام السياســـي والـــنظام التعليمي وهذا الاتساق مطلوب حتى لمن لا يتبنى أيدلوجية الـــنظام السياســـي بمعنى بالرغم من موقف شخصي اجتماعي راديكالي فأنا افضل أن يكون في مصر نظام رأس مالي حقيقي في التعليم طالما مصر تسير نحو رأسمالية في الاقتصاد وأولى إنها تكتمل رأسماليتها الاقتصادية حتى تكتمل رأســماليتها التعليمية أما الرقص على السلالم على هذا النحو يخسر منه قطاع الأغلبـــية في المجتمع وهذا القطاع يتم إطعامه بالشعارات الجوفاء كأن تتحدث عـــن مجانية التعليم وكلنا نعلم أنه لا توجد مجانية تعليم أفضل أن يقال "ما فيش مجانـــية تعلـــيم النظام السياسي يلائمه نظام تعليمي للصفوة بمصاريف والقادر يدفـــع وغـــير القادر يأخذ التعليم الأساسي في حدود معينة في المدرسة الأولى وننتهي من هذا الأمر وحين ينضج نضالكم الاجتماعي نبقى نغير.." هذا افضل كثيراً من ادعاءات الرقص على السلالم الموجودة في النظام السياسي الحالي.. كثير من الزملاء دور المواقف الراديكالية الاجتماعية والفكرية يصدقوا إن هناك شيء أسمه ٥٠% عمال وفلاحين أنا الآن من أنصار تصفية العمال والفلاحين مـــن البرلمان المصري علشان يبقى أيضاً رأس مال حقيقي حتى أقدر أخذ منه موقـــف. الالتباس هو أن نصدق إن نصف البرلمان ملكي وأنا ليس لي فيه ولا واحد "فأنا متشكر قوي على العِمة ومش عايز العمال والفلاحين بتوع البرلمان

دول فلتجعه برلمان لمن يصرف ويشتري الأصوات ويأخذ المقعد علشان اعرف في اجتماع حقيقي مكشوف بدون لف ودوران والتباس نفس الشيء في التعليم ما يضـــحكش عليـــنا بمجانـــية التعليم إلى أخره." أنا افضل إن دعوتنا هي دعوة للاتســـاق فـــي العلاقة بين النظام السياسي وأيديولوجية معلنة والنظام التعليمي الذي يحاول ترجمته بشكل مدارس ومناهج وتجديد مدرسين إلى أخره

د. أحمد يوسف سعد :

مـــنذ أيـــام محمـــد علـــي ربط التعليم بتكنيك الدولة لخدمة المشروع العسكري المشكلة هنا استمرارية هذا الاتجاه في التعليم الحديث حيث سار على هذا المنوال وربط تكنيك الدولة بالتعليم واصبح هدفه تخريج الموظف والكوادر المدربـــة لمهـــنة ما... ومن هنا اختفى هدف التعليم كتثقيف المواطن أو إعداده بشـــكل ما وعزز ذلك الاحتلال الإنجليزي في الوقت الذي فتح التعليم فيه على حقـــوق الإنســـان والنظريات الكبرى رغم ذلك كان هناك عزلة مفروضة على المدرســـين بيـــنهم وبين العمل السياسي.. إن التعليم مجرد تكنيك في يد الدولة لـــتخريج الكـــوادر والموظفين وإعداد المواطن بدأ مع ثورة يوليو ولكن بشكل "تبعـــي" يعني تشكيل إحدى الاتجاهات في خدمة الثورة ولكنها فشلت في إعداد مشـــروع تعليمـــي يعد المواطن للمشاركة الفعلية أعتقد إن الحديث عن السياسة التعليمـــية في النظم السياسية تبقى في مسألة إعداد المواطن هل نجح التعليم في مســـألة إعـــداد مفهـــوم المواطنة حقيقية أم إنه فقط قاصر على إعداد الكوادر والموظفين؟

د. إلهام عبد الحميد :

أرجـــو مناقشـــة كلام د / أحمد عبد الله لإنه طرح قضية خطيرة جداً وقضـــية اســـتفزازية هل لكي "تنسق" نقبل مزيد من الرأسمالية والوقوف ضد

الفقــراء أم إن الدعوة تكون كيف يمكن مواجهة الخصخصة وأنا أعرف أن هذا لا يتفق مع طبيعة المرحلة نفسها ولكن من الصعب القول أن "تضحي ونطالب بمــزيد من الرأسمالية و"الخصخصة" في سبيل أن نكون "متسقين" لأن هذا ليس حل للقضية.

لكن النقطة التي أريد أن أعقب بها على كلمة الدكتور عاصم الدسوقي عـندما اقترحت ربط تفسير الوعي وتغييب الشباب بعنصر واحد وهو إضافة مــادة أو عــزلها وهي مادة التاريخ. أعتقد إن الموضوع اعقد من ذلك ليست إضــافة بعــض المناهج أو عدم إضافتها هي السبب في تغييب الوعي لأسباب كثــيرة جــدا. مــن خــلال مــا قام به كثير من الباحثين إن المناهج الدراسية والمقررات نفسها اكتشفوا أنها تثبت فعلاً قيماً معينة تدعو لرفض الأخر ولفكرة التعصــب واللامــبالاة واللاانتماء والثوابت... ولكنها موضوعات تستحق فعلاً الدراسة أنا أرى إن الجمعيات الأهلية وكل الأنشطة التي تقوم بها لابد أن يكون لها دور في السياسة التعليمية والمقاومة للتأثير على سياسات وضع المناهج.

د. محمود أبو زيد :

مــن الأمور الغريبة إنك قلت في نهاية المداخلة إن التعليم اصبح حقل تجارب وان السياسة أفسدت التعليم تاريخيا.. لدينا نوعين من السياسة : سياسة معلنة وسياسة خفية وهذا شيء معروف في الثقافة المصرية بشكل عام وبالتالي بحكــم التركيبة الطبقية وبحكم المعاناة والقهر الذي يتعرض له المواطن اصبح هناك نوعين من السياسة وهذا ما أشار له الدكتور / أحمد عبد الله وهذه ظاهرة غريــبة تسمع إن رئيس الدولة يتكلم عن أن التعليم للجميع والتميز للجميع وهو في النهاية تعبير عن السياسة السائدة في داخل المجتمع.

الأمــر الثانــي هــو أن التطور التاريخي ليس نتاج سياسات مجتمعية واضــحة ولكــن سياسات أفراد.. أشخاص فالفردية في المجتمع المصري منذ

الفراعــنة حــتى الآن وهــي موجـودة (فكرة تخليد الموتى وحتى فكرة حجر الأساس) ليس هناك إلا أشخاص هم الذين يديرون السياسة.. شخص معين وهذا يشرح مقولتك بشكل جيد عن "حقل التجارب" فهي مرتبطة بحقيقة أن التعليم كان حقل تجارب في مصر.

وذلك لعدة أسباب

١- (سـبب فني) كثير من أساتذتنا الذين سافروا إلى الخارج ذهبوا إلى أمريكا ونقلوا ما هو قائم هناك ولذلك كان هناك أفكار جيدة عــن الأمــريكان أخذ بها في المدارس التجريبية التي تمت في مصر في فترة من الفترات كانت تجربة جيدة جدا. نحن الآن لا نجـد مــثل هذا النوع من التجارب فمسألة حقل التجارب هذه مرتبطة بها من الناحية الفنية.

٢- ظل التعليم مرتبطاً بالمساعدات التي تأتينا من الخارج سواء من أيــام الإنجليز ثم هيئة المعونة الأمريكية تمول كل العمل عندنا في مسألة التعليم وصل الحد إلى أن مركز تطوير المناهج كان يأخذ بعض الكتب المقررة في أمريكا ويدرسها هنا حتى لأولاد في٣ ابتدائي عن الأنشطة والمعلومات العامة فهل هذا يعقل أن تأتي الأنشطة والمعلومات البيئية من أمريكا وكان هناك مؤلف لأحد هذه الكتب أمريكي!!

٣- المشــكلة الحالــية أن النظام السياسي اصبح غير متسق داخلياً وهــذه كانــت ظاهرة غريبة إن رئيس الدولة بيتكلم عن شيء ورئــيس الــوزراء بيتكلم عن شيء آخر لكن ما يتم تنفيذه فهو شــيء آخر وهذه ظاهرة المفروض أن نقف أمامها ولذلك نحن

بحاجـة إلى دور المجتمع المدني وكيف يكون فعالاً في التأثير في السياسة التعليمية...

أ. فتحي فرج :

أنا الحقيقة كان في تصوري إن الحديث حول السياسات التعليمية سوف يدور حول الأسئلة التقليدية المعروفة التي تخص الأهداف العامة للعملية التعليمية ككل وأهداف كل مرحلة من التعليم والتي عادة تلخص في الأدبيات التربوية عن التعلـيم وكـيف ولماذا نعلم ؟ لكن الحقيقة العرض الذي قدمه أستاذنا/ الدكتور عاصـم الدسوقي عرض اكثر موضوعية لكن النقطة التي تشغلني هي التي تكلم فـيها الدكتور / أحمد عبد الله عن الإشكالية الخطيرة جدا وهي كيف إن الإنسان الـذي يمتلك تصورات راديكالية للمجتمع يصبح هو "إشكالية" بمعنى إن الأفراد أصحاب الأفكار والانتماء الحقيقي يجب إن يدافعوا عن مشروعهم الذي قد يصبح قـابلاً للتنفيذ حين تحين الفرصة لكن إذا تخلى الراديكليون عن مشروعهم وقبلوا تنفيذ مشروع مغاير لطموحاتهم نصبح أمام إشكالية.. كيف تتخلى يا د. أحمد عبد الله عـن الفـئات المقهـورة في المجتمع؟ كيف تحل الإشكالية؟ كيف يكون لنا مشروعنا ونقبل بان ينفتح المجتمع على مشروع مغاير؟ السؤال مفتوح..

د. كمال نجيب :

شـكرا للدكـتور عاصـم على المداخلة الجميلة التي أثارت كثيراً من التعلـيقات.. فـي البداية كان التعليم في خدمة السياسة بل إن التعليم في أساسه مؤسسة سياسية ومع ظهور الرأسمالية أتى التعليم بسياسات أساسية لا غنى عنها فـي الـنظام الرأسـمالي حـتى في الأنظمة التي ظهرت بعد ذلك مثل النظام الاشتراكي الذي هو تطور طبيعي لمحاولة إصلاح النظام الرأسمالي فكان لابد أن تكون المدرسة "المؤسسة" أداة سياسية في يد النظام في المجتمعات المتخلفة التي

تحاول أن تقلد هذا أو ذلك فهي أداة لا غنى عنها إطلاقاً لأنها تنتج المواطن الذي سيقبل ويتوافق مع الفكر الاقتصادي الموجود في هذا المجتمع.

الـــنقطة المهمة التي أشار إليها الدكتور/ عبد الفتاح تركي وهي إن أي مشـــكلة تـــتعلق بالسياسة التعليمية لابد من النظر لها في إطار تاريخي. التاريخ محدد من محددات السياسة التعليمية بمعنى أن كثيراً من الجوانب التي أشار إليها ســـيادته مثل فكرة الازدواجية. الازدواجية اليوم مشكلة تعليمية تقاوم أي حلول ونتـــيجة لذلـــك لو أردت أن تضع سياسة تعليمية للتعليم الديني وأردت أن تضع سياسة تعليمية أخري للتعليم المدني لا يمكن أن يوجد شيء اسمه رؤية وطنية أو رؤيـــة اســـتراتيجية واحدة في هذه الحالة وأضيف لذلك المدارس الأجنبية التي توســـعت وأصبحت شريحة مهمة، لكي نفهم لماذا لا تقوم المدرسة اليوم بتكوين ثقافي حقيقي للتلميذ أو المواطن وإنما تقوم بتسطيح وعيه وتسطيح فكره لابد أن نرجع للتاريخ وسوف نجد إن إنشاء المدرسة لدينا لم يكن يستهدف هذا البعد بل كـــان هدفه تخريج الموظفين أو الأيدي العاملة فالفرد نفسه لا قيمة له ولا لثقافته ولم ينظر للثقافة نظرة اهتمام وهكذا استمرت المشكلة حتى اليوم فالمدرسة اليوم لا تعمـــل ولا تهـــدف إلـــى تكويـــن ثقافي حتى المكونات الثقافية التي يتفق مع أيديولوجـــيا الـــنظام لا يوجـــد إلى الآن ؟ بالرغم من إن كثيراً من المجتمعات اســـتطاعت أن تجمـــع بيـــن إعداد المواطن إلى الصالح النظام والتكوين الثقافي الخاص به...

مشـــكلة أخرى فلقد أشرت إلي فترات مختلفة كان يوجد تباعد ما بين ما تنـــتجه المدرســـة واحتـــياجات الســـوق والحقيقة أنها مشكلة المشاكل وأنا مع الدكـــتور / احمـــد عبد الله اعملها رأسمالية أو أعملها أي شيء بشرط أن نرى مواطن يفيد المجتمع ويفيد نفسه بالرغم من إن محمد علي في إنشاءه لهذا النظام التعليمـــي كان يوجد به هذا الاتساق في عمليات اليوم التعليم مستمر في تخريج

نفـس الاحتياجات التي كانت في الخمسينيات والستينيات ولا يوجد أي تغيير إلا في الجامعة الأمريكية ومراكز أخرى تدريب بالخارج

سـوف أطرح فكرة يمكن تتسق مع دعوة الدكتور/ أحمد عبد الله وربما تـتجاوزها.. المدرسـة اليوم أداة سياسية وتعد مواطن بوعي ضعيف وتسطيح لفكره إلى أخره السؤال هنا : لماذا يتمسك اليسار والراديكاليون بضرورة التوسع فـي هـذا التعليم الذي هو في الحقيقة لا يفعل شيء لا على مستوى الاتجاهات الراديكالـية لديهم ولا على مستوى المواطنة ولا على مستوى المهنة والوظيفة؟ ولذلـك أستلفت انتباهي السؤال الأخير الذي اقترحته : لماذا لا تتخلى الدولة عن التعلـيم كمـا تخلت عن الاقتصاد؟ ويمكن نستنتج من هذا إن لديك أملاً في إن الدولـة عـندما تـتخلى عن التعليم قد يصلح هذا من الشأن الثقافي أو من تعليم المواطن بصفة عامة.. أعتقد أنه لا يمكن أن يتم إعداد مواطن بشكل جيد في ظل نظام تعليمي تسيطر عليه الدولة

د. محمد أبو الإسعاد :

الـثانوية العامة مرحلة منتهية بشكل معين وتؤدي هدفاً محدداً هذا غير واضح واذكر في هذه المسألة تعديل الثانوية العامة حيث حدث تلاعب في أيام فتحـي سرور ثم جاء حسين بهاء الدين تحت شعار مشكلة الثانوية العامة وعدل فطـرح المشروع في مجلس الشعب أ / خالد محي الدين بعث لي المشروع كما طـرح في المجلس وقال لي ما هو رأيك ؟ قلت له في مصر كان لدينا نظامين على مدى التاريخ ما سُمِي بشهادة الثانوية المرحلة الأولى وهذه كانت تنتهي عند ثالثة ثانوي ويصبح ثلاث سنوات إما "الثقافة" ثم "التوجيهية" التي توجهه للجامعة. فالمـُرحلة الثانـية تحل المشكلة نأخذ بنظام من هذا النوع يصبح عندنا المرحلة الأولـى وهـي فيما يسمى بالتعليم العام ١٠ سنوات وسنتين الذي يؤدي للجامعة هكـذا نحل أزمة التكدس في الكليات النظرية الكلام هذا قيل وكتب ونشر، لكن

يوجد فكرة مسبقة موجودة عند صاحب القرار ويريد تنفيذها. ونلاحظ ذلك أيضاً فيما أشرت أليه من المؤتمرات التعليمية، فالمؤتمر التعليمي قراراته جاهزة قبل أن يُعقد لكي تنفذ وأنا اذكر انه في المؤتمر الذي نظمه الدكتور/ فتحي سرور عن "ديموقراطية التعليم" كان الدكتور/ سعيد إسماعيل الذي يرأس اللجنة وأعلن القرارات فقلت له كيف ترفع شعارات اشتراكية ثم تمرر قرار لضرب ديموقراطية التعليم؟ فقالي "والله العظيم أنا ما كنت اعرف لقد ضحكوا علي فكل هذا سياسات موضوعة لمصلحة النظام..." لكي تخدع الوعي كما قال الدكتور أحمد عبد الله فتتوه حتى المتخصصين...

أن مسالة التعليم الصناعي بدا في كلامك كما لو كان نقدا لسياسة التعليم في ثورة يوليو إن الناس كانت تتوجه إلى الدراسات النظرية إعلاءً لشأن الدراسات النظرية على الدراسات العملية فلما جاءت الثورة لتنفيذ هذه أساسية كان المجتمع مازال متخلفاً حتى المؤسسة التعليمية نفسها. أنا اذكر أني في سنة ٧٢ كنت مدرساً للتاريخ وحضرت مؤتمراً فإذا بأحد وكلاء الوزارة يقول "لابد أن تشجعوا الأولاد لكي يدخلوا أدبي لكي يبقوا ويترقوا إلى مدرس أول للجغرافيا ومدرس أول للتاريخ" فاستفزني هذا الكلام وقلت كيف يقول كلام مثل هذا نحن في عصر الصناعة والإنتاج والتقدم والتكنولوجيا وأنت تريد أن تعيدهم مرة أخرى لمجرد انه يترقى" حصل شد وجذب مستفز كيف يجرؤ؟ لدرجة أني قلت له أنت عقليتك عقلية خرافية ولكن المجتمع كان مازال متمسكاً بالقديم فأنا أرى إن خطوة الثورة متقدمة جداً في السياسة التعليمية لكن لم تجد من يدافع عنها ونقابات المهندسين تمسكت بأنها لا تُدخل هذه الفئات من الناس في النقابة وبالتالي لم يجدوا نوعاً من الحصانة المهنية لكنها كخطوة كانت تسير في الاتجاه الصحيح.

أ. سامح وهبة :

١- إن ملامح السياسة التعليمية دائما ترتبط بشخص وليس بنظام أو سياسة تعليمية.

٢- إن هناك علاقة جدلية بين الكم والكيف في التعليم ونوعية المتعلمين.

٣- إن الجامعات الإقليمية التي أنشأت أساساً لمقابلة احتياجات أبناء الأقاليم فـي التعليم الجامعي ولرفع المستوى الثقافي للأقاليم ولتخفيف الضغط السكاني على العاصمتين القاهرة والإسكندرية – هذه الجامعات التي تم إنشـاءها لعوامـل سياسية أو انتخابية – أو أمنية تحولت إلى مراكز للتطرف الديني والعصبيات الإقليمية وتأثرت بالأقاليم بدلاً من أن تؤثر فيها.

٤- هـناك سؤال هام : من هو صاحب التعليم في مصر ؟؟ وزيرا التعليم والتعلـيم العالـي؟ المركز القومي لتطوير التعليم – المجالس القومية المتخصصـة – كلـيات التربية وأساتذتها – مجلس الشعب – مجلس الشورى – المجلس الأعلى للجامعات ؟؟؟

٥- إن الـنظام السياسـي عادة يختار النظام التعليمي الذي يلائم مشروعه وليس النظام الذي يطور العملية التعليمي أو تنمية الفرد.

٦- لابد من مراعاة البعد الديموجرافي في التخطيط للسياسة التعليمية : ٤٢ % مـن سكان مصر أقل من ١٥ سنة مطلوب لهم مدارس وفي نفس الوقت كل هذا العدد طاقة مستهلكة فقط وغير منتجة.

٧- إن الجهـاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء أعلن هذا الأسبوع أنه يولـد طفل كل ٢٣,٥ ثانية مقابل ٢٤,٥ ثانية في العام الماضي وهذا علامة خطر ويضع الكثير من علامات الاستفهام أمام الجهود المبذولة

للحـــد مـــن الـــزيادة السكانية. وعلينا أن نضع في الاعتبار وجود ١٦ مليون تلميذ و ٢,٥ مليون طالب بالجامعات.

الأخ / فايز سعد :

مـــن يقول سياسة يقول أيضاً رؤية والذي يقول رؤية يقول فلسفة. هل هناك فلسفة تعليم أصلاً ؟ بالتأكيد توجد فلسفة ولكنها توجد على أي مستوى؟.. هــذه هـــي القضية التي ظلت من ١٢٠ عاماً أو أكثر مطروحة في مصر. هل هناك رؤية فلسفية؟ هل فلسفتنا هذه مبنية على الانبهار بمنتج وليس "بالمسيرة" الخاصة بالمنتج؟ أظن إن السياسة التعليمية متخبطة لأنه لا يوجد "فلسفة مسيرة" "Processus" هناك فقط فلسفة "الانبهار" بالمنتج وبالتالي تظل السياسة التعليمية تطرح السؤال الأبدي كيف نحصل على المنتج دون أ"ن تسأل ما هي "الخطوات الإجرائـــية"؟.. أردت إضافة هذه الملاحظة لأن القضية التعليمية ليست قضية تاريخية فقط بل هي قضية فلسفة وجود ومفهوم عام للإنسان ودوره في الحياة.

أ. مجدي مهنى :

هـــل فعـــلاً إن جمـــوع الشـــعب متفرجاً أم له دوراً؟ من البديهي إن الاســـتعمار لـــم يكـــن يـــريد أن نتعلم حينئذ بدأت الجمعيات الأهلية تتدخل في موضوع التعليم سواء دينية مسيحية أو إسلامية.. أذن كان هناك تحرك مناوئ حكـــيم لا يدخـــل في صراع مع صانع السياسة على الكرسي ولكن يدخل في إضــــافة ومـــزاحمة قانونية ليحقق نتيجة. كان ذلك لصالحنا أنا أعتقد إن إلقاء الضوء على هذه المسألة ضروري في هذه الندوة. أين جهود الجمعيات الأهلية؟ أيـــن جهود المجتمع المدني؟ لو بدأنا نطرح قسط من التفاؤل لبعض الإنجازات ربمــــا يساعدنا ذلك على التفكير بصورة أفضل. كيف نُفعل هذه الجهود لتحتل مســـاحتها في تأثير على صناعة السياسة التعليمية؟ السؤال المطروح : من هو

صـــاحب العملية التعليمية؟ أنا أرى أن هناك تغيراً قد تحقق في بعض الأماكن بشـــكل ضـــعيف ومتواضع بمعنى أن تتحول المدرسة من أداة سياسية في يد النظام إلى أن تصبح مدرسة مجتمع. يوجد قرار وزاري يعطي للأباء دوراً هل لنا دور شعبي أن نُفعل هذا القرار؟ القرار مكتوب بشكل ثوري وجميل ومأخوذ من الغرب هيا نُفعل هذه القرارات التي يمكن أن نستثمرها استثماراً جيداً. بألا تدخـــل الجمعيات الأهلية في الأيدلوجية ولكن تدخل في الأنشطة التربوية وهذا بالنســـبة لـــنا مســـرح كبير يمكن أن ندخل فيه ونهتم بالمنهج ويمكن أن نُفعل عملـــيات الإبداع والتفكير الحر والخلاق وهذا القرار يقول "الأنشطة التربوية" بمعـــنى أن نخرج من الفصل ونعمل. وهذا هو ما نريده. هذه المرتكزات لو لم نأخذها في الاعتبار فسننكب على من المتهم أمامنا. هل هي الحكومة؟ الحكومة مقصـــرة وأخشـــى أن هذه الندوة تخرج الحكومة مقصرة جدا وتعطيها درجة ضـــعيف ولكـــن لـــو أن الشعب في المقاومة اخذ أيضا ضعيف فعلينا أن نعود لمنازلنا نحن مسئولون أن نرد الاعتبار لهذا الشعب لنحمله على الاشتراك معنا في تحمل مسئولية استرداد المدرسة- المشاركة الاجتماعية- تفعيل التجارب أنا أرى أن المحكمة منصوبة للحكومة لكن أريد أن انصبها للمجتمع المدني

د. عاصم الدسوقي :

فـــي المـــناخ الثقافي المعاصر في مصر الآن (مطلع القرن ٢١) الذي يمـــتاز بالتعددية الثقافية بسبب اختلاف مصادر التعليم والثقافة التي جعلت من مصر عدة مجتمعات أو تجمعات ثقافية... في هذا المناخ أخشى قيام الجمعيات الأهلـــية بـــدور أساسي في التعليم من حيث إنشاء مدارس أو جامعات للأسباب الآتية:

- إن أصحاب الأموال الذين سوف يقدمون على مثل هذه المشروعات يســـتهدفون الـــربح أولاً وأخـــيراً ولا تهمهم المسألة التعليمية في شيء قليل أو

كثير.. ونماذج المدارس الخاصة والجامعات الخاصة في القائمة في مصر الآن خير شاهد على ذلك.

- القــول بــأن هذه المدارس الخاصة والجامعات توضع تحت إشراف وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم لا يغير من الأمر شيئاً لأن هذا الإشراف قائم فعلاً ولكن يتم الالتفاف حوله لحساب رأس المال الممول.

- إن قــيام الجمعــيات الأهلــية بالمسألة التعليمية وسط المناخ الثقافي المتعدد كما سبقت الإشارة سوف يعيد إلى الوجود مدارس الطوائف والجامعات الخاصـــة التي قد تؤدي في الأجل البعيد إلى بلقنة مصر أو لبننتها (أي تحويلها إلى البلقان المفتت أو لبنان المنقسمة) وعلى هذا تستخدم آليات المجتمع المدني التي تستهدف ديموقراطية الحياة في تكريس الطائفية مما يخدم آفاق العولمة في النهاية.

- إن قــيام الجمعيات الأهلية في مصر ببعض التعليم في أواخر القرن ١٩ ومطلــع القــرن ٢٠ اســتهدف في الأساس مواجهة التوسع في المدارس الأجنبــية التــي أنشأتها الجاليات الأجنبية المتعددة لتعليم أبنائها تعليماً يتفق مع ثقافة المجتمعات التي وفدت منها..

والمــدارس التـــي أقامتها الجمعية الخيرية الإسلامية وجمعية المساعي المشكورة على سبيل المثال كانت بمصروفات دراسية (رسوم مدرسية) وحوالي ٨-١٠% من الطلاب بالمجان.

وأشــك كثــيراً في أن تقوم المدارس الخاصة التي يراهن عليها رعاة المجتمع المدني بتخصيص منح مجانية.

غــير أن تطويــر التعليم يبدأ من البحث عن مجموعة العلل والأسباب وراء الــتدهور لأن تحديد العلة يؤدي إلى التوصل إلى حل المشكلة. ومن هنا تأتي أهمية البحث في زوايا أخرى مثل:

- مشـــكلة الـــزحام وزيـــادة عدد السكان في سن التعليم وزيادة حجم الفصول (الفصل ٥٠-٦٠ تلميذ) وبالتالي انكسار عملية التعليم الحقيقي.

- والأفضـــل لمواجهـــة الـــزيادة السكانية زيادة عدد المدارس أو عدد الفصول في المدرسة القائمة حتى يصل عدد طلاب الفصل إلى الحجم المثالي.

- إن هـــذا يتطلب زيادة الميزانية لإنشاء مدارس وفصول وزيادة عدد المدرسين وهنا يمكن الاستعانة بالجمعيات أو برجال المال للتبرع.

د. فتحي أبو العينين :

فـــيما يتعلق بمسألة التلقين والحفظ والاستظهار، أود أن أقول أن هناك عوامل متعددة تقف وراءها وليس فقط عامل حفظ النص المقدس. وهذه العوامل هي في الحقيقة عوامل تتعلق بالبنية الذهنية. فالبنية الذهنية قد تتسم بالقدرة على الابـــتكار والـــتجديد، أي الخـــروج على المألوف، وتشجعها البنية الاجتماعية والثقافـــية، وقـــد تكون بنية تدور في إطار التقاليد ولا تخرج عن الموروث أو الســـائد، ولـــو خرجت عنه فإنها تواجه بالجزاء من جانب الجماعة. ويذكرني ذلـــك- مـــع اختلاف السياق- بتشخيص عالم الأنثروبولوجيا الفرنسي لوسيان ليفـــي- برول "للوظائف الذهنية في المجتمعات الدنيا"، ويقصد بها المجتمعات "البدائـــية" عندما قال أن الذهنية في تلك المجتمعات تتسم "بالقبمنطقية" واللجوء إلـــى العـــرف الجماعـــي والتقاليد، والحفظ، وإن هذا هو المتوقع من أعضاء الجماعـــة، ولا يكـــون هـــناك تســـامح في مواجهة النزوع الفردي أو النقد أو الابتكار. والحقيقة أن الكارثة التي تسمى "الكتاب المقرر" عندنا تسهم في تضييق آفاق ذهن التلميذ أو الطالب.

كنـــت أتمـــنى لـــو أن الدكتور أبو الإسعاد يعالج في مداخلته موضوع الإدارة التعليمـــية، بوصـــفها جزءاً من السياسة التعليمية، وسمات هذه الإدارة،

ومسائل اختيار القيادات في المستويات المختلفة، مثل مسألة الانتخاب أو التعيين في مناصب العمداء وغيرهم.

ولدي سؤال أوجهه للدكتور أبو الإسعاد. ورد في ورقته عبارة نصفها ما يلي: "واستمر الاتجاه السياسي في حظر النشاط السياسي فتم تصنيفه تيارات الإســـلام السياسي". فهل هذا حدث فعلاً؟ إن معظم حاضري هذه الندوة هم من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، ويلمسون إن تلك التيارات موجودة، بصورة أو بأخرى، فارجوا مراجعة هذه المعلومة.

د. محمود أبو زيد :

فــيما يتعلق بالعوامل الذاتية يعني النظام السياسي من قوى الاجتماعية اعتقد أن إغفال الجانب الذاتي ليس مطلوباً، فالعوامل الذاتية للمجتمع المصري والذهنية التي نتعامل بواسطتها مع هذه الأمور أعتقد أنها مسألة مهمة كان يجب أن نهــتم بهــا.. النقطة الأخرى المهمة هي نوعية التعليم ونوعية التعليم ليست مجــرد عدد مدارس ومؤسسات تعمل لكن الطريقة التي تتعامل بها مع العقلية التعليمــية والســؤال هو: كيف ننقل التعليم إلى عملية تعليم حقيقي وليس مجرد حفظ مجموعة من المعلومات وهذه هي المشكلة الأساسية التي نحتاج أن نكثف الجهود فيها ربما تبدو مسألة السلم التعليمي مشكلة كبيرة داخل النظام التعليمي بالــرغم إنــه من أحد منجزات الفترة الناصرية لكنه ترك آثاراً سيئة أننا غير قادريــن علــى التخلص منها لأن تعدد المسارات وتنوعها صارت مشكلة أمام قضية السلم التعليمي المشكلة أنه لابد أن نبدأ السلم من أوله حتى أخره بطريقة معيــنة. بينما الحقيقة لو نظرنا للمستقبل سنجد أن تعدد مسارات التعليم والتعلم هــو المنطلق الأساسي للمستقبل وطريقتنا حالياً لن تؤدي لنتائج مهما بذلنا من جهــود ومهمــا أنفقنا من أموال قضية الخروج من المأزق وهي قضية العمل الأهلي أو القطاع الثالث مسألة ضرورية جداً وإلا أغلق الباب أمامنا وأعتقد إن

العمـــل الأهلي إذا لم يقدم بدائل مختلفة للتعليم وأساليب التعليم لا يعني هذا أن ننشـــأ مـــدارس وظيفة المجتمع الأهلي أن تقدم بدائل مختلفة للسياسات البديلة تاريخياً أسهمت الجمعيات الأهلية في تطوير العملية التعليمية بشكل أو بأخر.

د. أحمد يوسف سعد :

أنـــا أعـــتقد أن الندوات النخبوية محتاجة أكثر لإعادة قراءة مقترحاتها الفكـــرية والثابتة تتناقش وتتجدد وتُختبر لا مانع أن نختبرها.. توجهاتنا مازالت تحت الاختبار أنا مع ثورية الدكتور أحمد عبد الله في مراجعة بعض المنطلقات مـــثلاً عـــندما نتكلم عن قضية العدل الاجتماعي ونحن نستخدم بعض المفردات التـــي يفرضـــها علينا النظام الحالي وفعلاً لافكاك منه. المسألة أن هناك أشياء حتمـــية. كـــيف أتعامل معها وفي نفس الوقت أحافظ على استراتيجيتي بمعنى أحقق عدل اجتماعي في قضية التعليم وكذلك التنوع الثقافي. أنا شخصياً ضد إن الســـلطة تسيطر على نظام التعليم ضد التنميط والقولبة يعني أنا لست خائفاً من وجـــود جامعة فرنسية مع جامعة ألمانية ولا أخاف من نظام تعليم قبل جامعي مـــتعدد الـــثقافات. لا. المتغيرات العالمية تؤكد أن هذه ظاهرة صحية لابد أن نـــراجع الاتجاه القديم أو القولبة في اتجاه واحد أنا محتاج إعادة استثمار نخبوية هذه الندوة في إعادة طرح تصوراتنا ولا نخاف. ثانياً أن المشهد التعليمي لمحمد علي تأثر ببيئة فكرية استوعبت ثلاث سيناريوهات: التيار السلفي – التوفيقي – التغريبي. المتغير السياسي كان له دوراً كبيراً في العلاقة بين الثلاث مشاهد في الفـــترة الليبرالية مع وجود مدارس أجنبية مع وجود مستعمر أجنبي جعل التيار التغريبي ينشط لم يواجه سوى التيار التوفيقي كانت البيئة الثقافية مساندة للتيار التغريبـــي بشكل كبير بعد ذلك التعليم سيطر عليه التيار التوفيقي وأنا اعتقد أن التيار التوفيقي هو سبب أزمة نظام التعليم حتى هذه اللحظة وسبب فشل مشروع التحديـــث عندما جاءت الحقبة الناصرية أعطى فرصة للتيار السلفي بعدما كان

الخـط الثالـث أصـبح الخط الثاني وأذكر في جيلنا كنا ندرس الأفكار القومية والاشـتراكية في نفس الوقت ندرس الثورة الفرنسية والأمريكية هذا اختفى كل ذلك اليوم ماذا حدث بعد ما أخفق المشروع القومي والتيار التوفيقي بدأ يتراجع؟ التـيار السـلفي ليس وليد التدخل السعودي بل هو لم يختفي عبر تاريخ التعليم المصري ولكن عوامل قوته وضعفه كانت مرتبطة بالمتغير السياسي.

أ. زينب الحضري :

القضية الأولى إزدواجية التعليم بين المجتمع الديني والمدني وبرز فيها الجانـب السلفي وأصبح هو الظاهر على السطح والتعليم المدني في يده السلطة والتعلـيم السـلفي صار في أيدي أصحاب الفكر المتطرف ويبحثوا عن تخريج كوادرهـم كـان مـنهجهم أن يُدخلـوا كثيراً من كوادرهم في مجالات الطب والصيدلة والهندسة لكي ينافسوا الأقباط الذين احتلوا مراكز عالية واليوم يدفعوا بأبنائهم بشكل أساسي في كليات التربية وللأسف السادة أعضاء هيئات التدريس فـي كلـيات التربـية لا يستطيعوا أن يلعبوا الدور السياسي المنوط بهم داخل المحاضـرات لكي يكسروا هذا التيار ويرفعوا التعليم المدني للجميع وليس لفئة سـلفية لهـا غـرض سياسي أو أنه "النظام السياسي المتأسلم" الذي يرمي إلى السـلطة ولا يرمـي لتغـير جوهر التعليم في إطار خدمة الوطن أو المواطن. القضية الثانية هي الازدواجية بين تعليم، تعليم الفقراء والأغنياء إن التعليم حق مكفـول لكـل الـناس من حيث الكم نحن نملك أدواته نحن أصحاب السلطة الحقيقـية فـي هذا البلد ونحن ضد أصحاب القرار السياسي الذي يصبغ التعليم بأهدافـه هو وليس بأهدافنا نحن. القضية الثالثة غزو النظام التعليمي أو التدخل الأمريكي بشكل سافر. منذ عشرين سنة وأنا في مراحل التعليم الابتدائي فوجئت بالمعونة الأمريكية بشكل "فلوس" الأخطر من ذلك البث الرأسمالي والإمبريالي داخل المناهج عندما أفتح خريطة أدرس فيها الوطن العربي وأجد فيها فلسطين

غـــير موجـــودة علـــى الخريطة وأجد مكتوب عليها إسرائيل الأولاد يقولوا لي إسرائيل ونحن خارجين من حرب استنزاف وهذا يفرغ مضمون التعليم من كل ما يحدث داخل الوطن العربي والمنطقة العربية.

المؤسسة التعليمية التربوية التي أصبحت لا هي تعليمية ولا هي تربوية بالرغم إن دورها التربوي مهم جداً لأن الأسرة المطحونة ١٨و ٢٠ ساعة لكي توفـــر أساســـيات الحياة لا تقدر أن تقوم بالدور التربوي ففرغ دور الأسرة من التربـــية وصارت ممول لعملية الدروس الخصوصية لكي تنقل المدرسة للبيت وأصبح التعليم لا يعلم ولا يربي وأصبحنا لا نعرف هل دورنا أننا نعلم نفلسف ولا دورنـــا أن نـــنزل الشارع ونكون كتائب وميليشيات تربوية ثقافية وتعليمية حتى لا يصير كلامنا نظري داخل الحجرات والمحاضرات. وأنا اشك أن هناك تمويل أمريكي يعمل لصالح العملية التعليمية في مصر وإن الأمريكان يدفعوا لنا لكي ننهض بأولادنا نتيجة لعجز الحكومة بأنها تقبل هذا التمويل وتفتح هذا الباب مواربياً وهي تقصد أن تسحب بساطها من التعليم وتقول "نترك الجمعيات الأهلية تقوم بوظائف أساسية"

أ. سامح وهبة :

١. إن التعليم استثمار هام للمستقبل ونضع بجانبه الصحة والتدريب وعلى ذلك فكل ما ينفق على هذه الثلاثية (تعليم – صحة – تدريب) هذا استثمار عالي للمستقبل.
٢. إذا كان هناك سؤال مطروح لماذا نتعلم؟ فبالتالي علينا أن نسأل لماذا نذاكر؟ والإجابة بالطبع ليست بهدف التعلم ولكن الهدف هو الامتحان بالطبع.
٣. إن اســـتخدام الكمبيوتر في مصر مازال في الأغلب قاصر على استخدامه كبديل للآلة الكاتبة دون الاستفادة به كحاسب آلي.

٤. إن نفقات الدروس الخصوصية التي تتحملها الأسرة المصرية بلغت حسب متوسط التقديرات حوالي ٨ مليار جنيه كنفقات على التعليم الموازي للتعليم الرسمي.

٥. إن المسئول الأول عن التعليم الجامعي يعلن عن توفير تدريب تحويلي للخريجين وهذا حكم مسبق على عدم وفاء التعليم الحالي باحتياجات السوق والسؤال هنا؟ لماذا التعليم من أساسه إذا كان غير قادر على الوفاء باحتياجات السوق ونحن بالطبع لا نملك رفاهية التعليم الجامعي لمجرد التعليم؟

٦. إن الأغنياء ليس لديهم مشكلة في تعليم أبناءهم ففرص الاختيار متعددة أمامهم مثل المدارس الأجنبية – والمدارس الخاصة – ثم المدارس الحكومية. المشكلة في الواقع هي لدى الفقراء محدودي الخل الذين ليس لديهم أي فرصة للاختيار.

٧. فكرة التمييز في التعليم بين متميز للقادرين وغير متميز لغير القادرين تعطي النتيجة مقدماً لحال التعليم الحكومي وعما سيكون عليه: تعليم فقير لتلاميذ فقراء.

كما أن التمييز في دفع المصروفات في نفس المدرسة بين الأغنياء والفقراء هو أمر غير دستوري ومحكم عليه بالفشل.

٨. بالنسبة لقضية الأمية فهناك محاولات منذ عام ١٩٣٥ للقضاء ولم تنجح حتى الآن لوجود مليون طفل متسرب من التعليم سنوياً.

كما إن الأمي الذي يرفض التعليم لديه مبرراته وأولها لماذا يتعلم وهو غير حاجة للتعليم لأي الأعمال التي يقوم بها لا تحتاج إلى تعلم (من وجهة نظره طبعاً) مثل المكوجي والبواب والفلاح وسائق الكارو وشيال المحطة....

٩. إن ميزانية التعليم في مصر هذا العم إلى ١٨ مليار جنيه والسؤال هو كم من هـذا المـبلغ يـنفق على بناء المدارس وكم على الأجور وكم على العملية التعليمـية نفسها؟ الإجابة على هذا السؤال ستحدد النمو الحقيقي في العملية التعليمية.

١٠. هناك تساؤلان :

أ – هل يمكن وضع تصور من الجمعيات الأهلية في شكل تجمعات أو الاتحادات النوعية لرؤية جديدة لبرامج محددة لبرامج ومناهج التعليم؟؟

ب– هل يمكن تبني دعوة إلغاء مجانية التعليم الرسمي وتوزيع ما ينفق علـيه على زيادة الأجور والمعاشات والضمان الاجتماعي تلافياً لضياع الدعم المقدم من الدولة؟؟

د. عزيز حنا داوود :

الـنقطة الأولـى عندما أشرنا لفكرة التكدس في الفصول أصبح الفصل بعدمـا كان ١٦ صار ٦٠،٧٠ وهذا بالطبع عائق لكي تكون عملية التعليم جيدة القضية تحل نسبيا عندما يفهم الدور التربوي بمعنى عندما أدرس بكفاءة ل ١٦ لا أستطيع استعمل نفس الوسائل مع سبعين هناك طرق مختلفة يمكن أن أدرس بهـا لأعداد كبيرة والعلوم التربوية تعطي لنا طرق تنفع لكثافة الفصول الكبيرة وطرق للتعليم الفردي وهكذا.

النقطة الثانية أن مشكلتنا أن هناك اكتفاء بالذات بحيث أن كل مشكلات التعلـيم لهـا حلول جاهزة عندنا ولكن نحن محتاجون أن نرى الآخرين الأكثر تقدمـاً وكـيف تصـرفوا لـو نظرنا للتعليم في سنغافورة أو الهند نجد عندهم مشـكلات أو التي كانت عندنا واكثر حدة عشرات المرات ولكننا لا نطلع على تجارب الآخرين التي تتشابه ظروفهم معنا كل نماذجنا تأتي من أمريكا. لكن في البلاد التي لديها مشاكل مثل مشاكلنا نحن لا ننفتح عليها ثالث نقطة لاحظت أن

هـناك خلط بين التعلم والتعليم حتى التعلم فهو علم مثل علم النبات والحشرات علم كأي علم في الدنيا. يدرس ظواهر معينة فهذا العلم يختلف تماماً عن مفهوم التعلـيم. التعلـيم يسمى the since of learning وهو نفسه بمعنى ما بأخذ قوانين التعلم التي يستخلصها من البحث العلمي في هذا المجال ويوظفها المعلم.. مثلاً في برمجة المناهج.. وهكذا.

د. عبد الفتاح تركي :

الحـوار يدور كله حول قصور المؤسسة التعليمية وكيف أنها تنسحب اليوم وتتخلى عن مسئولياتها قبل الجماهير العريقة لا تستطيع أن تتخذ مبادرات لتعلـيم أبـنائها كمـا تفعل الطبقات الغنية ... فإذا كان هذا صحيحاً، فإنه من الضـروري أن نلفت النظر إلى استجابة هذه الجماهير نحو فرص التعليم التي مـن الممكـن توفيرها أو إذا شئنا الدقة قوة الطلب الاجتماعي على التعليم... وأوضـح مـا أريـده مستعيناً ببعض الأمثلة التاريخية. ففي بداية نشأة التعليم الحديـث كـان المعـروض من التعليم يفوق الطلب عليه خاصة من قبل هذه الجماهـير... وكلنا يذكر كيف مثل ذلك مشكلة كبيرة أمام محمد علي الذي لجأ إلى استثارة الطلب الجماعي بمنح امتيازات عديدة للدارسين وأسرهم كي يقبلوا علـى التعليم... وحتى الآن نتحدث عن ظاهرة التسرب من التعليم الرسمي... وهـذا يعنـي أن الجماهير تترك أبناءها يهجرون الدراسة لينخرطوا في سوق العمـل... وهذا يجعلنا نفكر فيما ينبغي عمله كي تتجه هذه الجماهير وتحرص على تعليم أبنائها... ولعلكم تذكرون كيف ظهر مبدأ الإلزام الذي يعني ببساطة إجـبار الآباء على إرسال أبنائهم للمدارس ومعاقبتهم إذا لم يفعلوا ذلك ولعلني أوضحت الآن ما أريد من حيث أن القضية ليست فقط تخلينا من قبل الدولة عن توفير التعليم وإنما أيضاً سلبية وعدم اكتراث من قبل جماهير عريضة من الآباء بما هو متاح أمامهم من فرص التعليم.

د. محمد أبو الإسعاد :

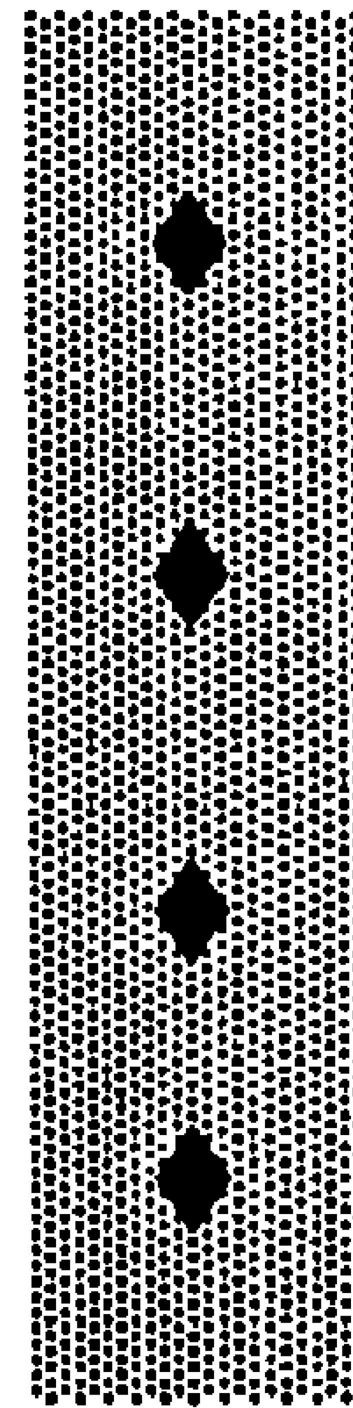
أريـــد أن أجــري مقارنة بسيطة لكي توضح الصورة في مناهج ثورة يولــيو كــان محتوى مادة التاريخ يتضمن العالم الحديث وكان يُقدم فيه "الثورة الفرنســية" مــثلاً على سبيل المثال لكن من منظور برجوازي يعني بروسوبير يــبقى المدمر والسفاح والبرجوازية هي المسئولة عن تحرير الجماهير الشعبية لكن في جميع الأحوال كانت تقدم الثورة الفرنسية والروسية والصناعية وعصر النهضة من منظور البراجوازية ولكن في ٨٧ جاء الوزير وبجرة قلم ألغى هذا المــنهج تماماً صار الطالب من مرحلة التعليم العام جاهلاً بمفردات عصره لا يعــرف قومية ولا ديموقراطية. كل المفاهيم يجهلها وبالتالي يصبح مادة خصبة للتــيارات الســلفية. هــذا هو الفرق بين عبد الناصر والانفتاح. الجذور كانت موجودة في عهد عبد الناصر لكن بعد الانفتاح عم الظلام

الجهــود الأهلية ضعيفة أمام جهود الدولة في مجال التعليم وخاصة في مثل هذا العصر إن الجهود الأهلية في تطوير التعليم وتحسين التعليم وممارسة معركة فكرية لكي تنزل للناس وكشف كل الظواهر السلبية الموجودة في التعليم لكــي نتمكــن مــن إشاعة نوع من الوعي يواجه موجة التراجع الموجودة لكن أتصور أن بإمكانها إقامة بعض المؤسسات بحجم لا يمكن أن يحل المشكلة لكنها يمكــن أن تقدم أشكال من الحلول التربوية، مناهج جديدة، طرق تربوية جديدة، تعلم الناس نظريات التعليم، تقوم بتوعية بين المعلمين، تحافظ على صورة نقدية للسياســة التعليمــية الموجــودة، تكشف وتعري... لكن أنا لا أتصور أن لديها الإمكانيات الفعلية لكي تعمل مؤسسات بديلة عن الحكومة.. نحن بحاجة لتنشيط الجهــود الأهلــية بكــل الوسائل، إيجاد جمعيات تعاونية لا مانع.. لا نرفض الحلــول. لكــن لا نتصور إنها يمكن أن تكون بديلاً للحكومة هذا كلام يوتوبيا عليــنا أن نخوض المعركة ونواجه التحدي أن العملية التعليمية متداخلة بعضها

فـــي عملـــية التلقيـــن مع ديكتاتورية الحياة المدرسية مع الحفظ والمسألة معقدة ومتشابكة ويحتاج ذلك إلى أن يكُتشف لأنه لا يمكن أن تحدث نهضة تعليمية إلا بـــالمعلم يجب أن يستعيد ثقته بنفسه وإحساسه بذاته متدني والمجتمع يأخذ منه موقف معادي.. المعلمون يحتاجون لتعديل صورتهم وهذا دور ممكن أن تقوم به الجمعيات الأهلية .

المحور الثاني

المناهج الدراسية وتشكيل الوعي



أ. د. إلهام عبد الحميد

أ. د. عزيز حنا داوود

أ. د. فايز مراد مينا

أ. د. أحمد يوسف سعد

المحور الثاني

المناهج الدراسية والوعي الاجتماعي والسياسي للمرأة في جمهورية مصر العربية

د . الهام عبد الحميد فرج

تقديم :

تناول العديد من المفكرين والفلاسفة قضية التربية السياسية والاجتماعية منذ القدم، كما ركز الباحثون من علماء الاجتماع والتربية السياسية المعاصرين علـــى أهمـــية هذه القضية من خلال دراسة الدور التربوي والتثقيفي للمدرسة، حيـــث تمـــثل المدرســـة كياناً اجتماعياً يمارس فيه بعض الأنشطة ذات الطابع السياســـي ومـــن ثـــم يمكنـــنا القول أن المدرسة تمثل وحدة اجتماعية لها من المقومـــات مـــا يســـاعد بدرجـــة كبيرة في تشكيل إحساس الطالب بالفعالية أو الانسحابية، أي أن الطالب ينشأ سياسياً داخل المدرسة ليس فقط بفعل المحتوى السياســـي للمقررات الدراسية وإنما أيضاً من خلال المناخ السائد الذي قد يكون مناخاً سلطوياً لا يسمح للطالب أن يناقش المعلم أو الإدارة المدرسية، ومن ثم لا ينتظر من هذا الطالب أن يقبل على المشاركة السياسية حينما يصل إلى مرحلة النضج، ويمكن أن يحدث العكس في حالة ديمقراطية العلاقة بين المعلم والطالب أو في حالة وجود مناخ ديمقراطي للإدارة المدرسية.

وتلعب المدرسة دوراً في إكساب المتعلمين قيم المشاركة السياسية عن طريقتين: التثقيف السياسي المباشر أو غير المباشر، وعن طريق أسلوب الإدارة المدرسية من جانب آخر وهو الأسلوب الذي يعكس دلالات سياسية خاصة.

ويــتم التثقيف السياسي المباشر من خلال المواد الدراسية مثل التربية الوطنية والتاريخ التي تهدف إلى بث قيم واتجاهات ومعتقدات تتوافق مع رؤية وفلســفة النظام القائم حتى يدعم شرعيته ويثبت وجوده،والجدير بالذكر في هذا الصدد أن ما تقدمه العملية التعليمية من قيم المشاركة السياسية والتنمية السياسية يمثل تجسيداً لمدلول الاستقرار السياسي ، فالنظام السياسي يحاول الحفاظ على نفســه لــيظل ثابــتاً فــي مواجهة التغيرات معتمداً على نقل القيم والاتجاهات السياسية المرغوب فيها والمقبولة من النظام السياسي، وذلك للحفاظ على النظام واستمراره واستقراره.

وبذلــك[1] فإن العملية التعليمية هي محصلة لتفاعل مستمر بين القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية في المجتمع، وصياغة العملية التعليمية ترجع فــي المقــام الأول إلى العلاقة بين الأجهزة المختلفة التي تعبر عن هذه القوى ويتجســد الــتفاعل الــذي يحدث فيما بينها في شكل لوائح ومواثيق ومضامين سياسية تربوية.

والملاحظة المتفق عليها من الدراسات[2] والبحوث السابقة أن المجتمع المصــري والمجتمعات العربية تواجه أزمة في المشاركة السياسية، ومؤشرات تلك الأزمة تنعكس في عدة مظاهر ،لعل أهمها :

- حالات السلبية واللامبالاة
- انخفاض درجة المشاركة السياسية
- معاناة الجيل الحاضر من ضعف الثقافة السياسية
- ضعف الشعور بالانتماء

---

(١) سليمان نسيم، صياغة التعليم المصرى الحديث (القاهرة – الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٤، صـــ ٧).

(٢) السيد سلامة، التعليم والمشاركة السياسية – بحث مقدم إلى المؤتمر السنوى الأول لمركز البحوث والدراسات السياسية فى مصر – جامعة القاهرة – ١٩٨٧.

- الرغبة في الهجرة
- وجود فراغ سياسي
- ضعف الوعي بالقضايا السياسية المعاصرة
- قلة الوضوح الفكري وغياب الحد الأدنى من الثوابت
- ضعف أو انعدام القدرة على الاختيار أمام الشباب
- سهولة التعرض لعمليات الاستقطاب

وتـزداد تلك المظاهر للفئات الأكثر ارتباطاً بالنظام التعليمي مما يزيد من عمق الأزمة وخطورتها باعتبارهم المخرجات المستقبلية .

وتكـاد تـتفق العديـد مـن تلك الدراسات[٣] على أن مجتمع الطلاب المصـري يبـتعد عـن المشاركة السياسية بنسبة كبيرة وتتضاعف تلك النسبة لتصبح أكثر حدة بين الإناث مما يكشف عن أزمة حادة في المشاركة السياسية بوجه عام وبين الإناث بشكل خاص.

ولعل تلك المعطيات السابقة توضح أن العملية التعليمية لا تمتلك الكفاءة للتربـية السياسـية، وذلك لعدم وجود المعلم المعد سياسياً، ولقلة اهتمام المعلم بالمشـاركة والتفاعل مع الطلاب واستخدام الطريقة التلقينية في التدريس وقلة كفـاءة الـبرامج التثقيفية، وعدم وجود الكتب والمجلات السياسية في المكتبات المدرسـية وغياب الأنشطة التي تنمي وعى الطلاب وتزيد من إمكانيتهم على المشاركة وتحمل المسئولية بجميع أشكالها.

وإن كانت العملية التعليمية ترتبط بالرجل والمرأة، إلا أن المرأة تواجه تحديات خاصة لها في أعماق التاريخ جذور ترتبط بالتركيب الاجتماعي العربي

---

[٣] أساتذة جامعة أسيوط فى الاجتماع الحوار الذى نشرته صحيفة الأخبار المصرى فى عددها رقم ٢٥٣١ الصادر يوم السبت الموافق ١٩٨٣/٥/٨، صـ ٣.

بالإضـــافة إلـــى تـــراث ثقافي لا يزال حياً ويمارس تأثيره الطاغي من خلال مجموعة مفاهيم[٤] لعل أهمها :

- نفي المساواة والمشاركة بين المرأة والرجل .

- التأكـــيد علـــى أنهـــا الكائن الأضعف الذي يتسم بالعجز والتبعية والخضوع والاستســـلام والقـــناعة والرضوخ والانفعالية، ومن ثم فهي لها أعمال وأدوار خاصة بها.

- الحـــرص علـــى عدم تقديمها في العملية التعليمية على أنها شخصية مستقلة تعتمد على ذاتها وإنما تبدو دائما مرتبطة بالرجل وتستمد منه كينونتها فهي دائماً تنســـب لابنها أو زوجها أو أبيها وذلك تأكيداً على هامشيتها وعدم وجود هوية قانونية اجتماعية خاصة بها وعلى انحصار دورها داخل أمومتها وداخل جدران بيتها .

هوية الأنثى - من خلال كل ما تقدم - : باهتة ومن ثم فأنه ليس صدفة - إذن - أن تكون هويتها السياسية أيضاً باهتة.

وتقودنـــا المعطـــيات السابقة إلى تحديد السؤال الرئيسي لهذه الدراسة وهو:

كيف يؤثر التعليم بوضعه الراهن على المشاركة السياسية والاجتماعية للمرأة المصرية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

١- مـــا العلاقة بين العملية التعليمية بوضعها الحالي وأزمة المشاركة الاجتماعية والسياسية للمتعلمين ؟

٢- مـــا العلاقة بين العملية التعليمية بوضعها الحالي وأزمة المشاركة الاجتماعية والسياسية للمرأة المصرية ؟

---

[٤] إلهام عبد الحميد فرج، صورة المرأة فى المناهج الدراسية.

وتنطلق هذه الدراسة من رؤية تستند إلى أفكار المدرسة النقدية وهى أن كـل الأنظمة التعليمية بدون استثناء غير محايدة والنظام التعليمي بمقتضى هذه الأفكـار لا يعمل متحرراً عن الواقع والضوابط والقيود وإنما يعمل في ضوء إطـار سياسـي يتمـثل فيما يتبناه من قيم واتجاهات وما يسعى إلى تحقيقه من أهـداف في ظل الفلسفة العامة الموجهة لهذا النظام الذي يعمل على تثبيت القيم المـرغوب فيها، ومن ثم فإنه من الصعب أن يكون أداة لإثارة وعى المتعلمين وتحريرهم، كما أنه من الصعب أن يكون أداة لإطلاق طاقات المتعلمين وتقرير مشاركتهم إلا إذا كان هذا النظام التعليمي في مرحلة ثورية، تهدف بشكل أساسي إلى تكوين الشخصية الناقدة.

ضرورات وأهداف الدراسة :

١- تحديد المقصود بالمشاركة السياسية في العملية التعليمية وأنماطها وأساليبها.
٢- الكشف عن التوجهات القيميه للمشاركة السياسية للمرأة في العملية التعليمية، والمناهج الدراسية.
٣- الـتعرف علـى أسباب العزوف عن المشاركة السياسية أو حالة اللامبالاة والسـلبية ولاسيما بين الإناث وعلاقة ذلك بأساليب التنشئة الاجتماعية والتراث الثقافي وآليات العملية التعليمية.

خطة الدراسة :

تتناول الدراسة محورين أساسيين وهما :
١- الإطار النظري والمفاهيمي، ويتضمن :
I- دور المدرسة في قضية المشاركة السياسية.

II- القيم السياسية التي تنعكس من النظام التعليمي في مصر من خلال المضامين التربوية، والمناخ السائد في المدرسة والإدارة.

III- صورة المرأة في العملية التعليمية وأثرها على المشاركة السياسية لها.

٢- المحور الثاني : ويتناول الإطار التجريبي للدراسة.

٣- المحـــور الثالث : المناهج الدراسية والوعي الاجتماعي والسياسي للمرأة المصرية.

الإطار النظري والمفاهيمى :

١- مفهوم المشاركة السياسية :

تعـد المشـــاركة السياسية الجماهيرية هدف ووسيلة في آن واحد، فهي هدف لأن الحياة الديمقراطية تقوم على المشاركة النشيطة للمواطنين في مختلف مســتويات التفكير والعمل في المجتمع ومن أجله، كما أنها وسيلة لأن مجالات المشـــاركة تتيح للمواطنين إدراك وتذوق أهمية ممارستها ومن ثم تتأصل فيهم عاداتها، ومسالكها وتصبح جزءاً من ثقافتهم وسلوكهم(٥).

ويخـــتلف الباحثون في تحديد مفهوم المشاركة السياسية فيرى Wener أن المشـــاركة السياســية تعــنى نشـــاط اختياري يهدف إلى التأثير في اختيار السياســـات العامـــة أو اختيار القادة السياسيين على المستويين المحلى والقومي، ســواءً كـــان هذا النشاط ناجحاً أو غير ناجح، منظماً أو غير منظم، مستمراً أو مؤقتاً.

---

(٥) ٩، ١٣، ١٤، ١٥ (سلامة الخميس).

أمـــا ماكلودســكي Maclosky فيرى أن المشاركة السياسية تعني تلك النشــاطات الإراديـــة التي يشارك بمقتضاها أفراد مجتمع ما في اختيار حكامه، وفى صياغة السياسات العامة بشكل مباشر أو غير مباشر، أي أنها تعنى اشتراك الفرد في مختلف مستويات النظام السياسي.

ويـــرى آخرون أن المشاركة السياسية تتخذ أشكالاً ومستويات مختلفة فالتصـــويت فـــي الانـــتخابات، والمشـــاركة في الحملات الانتخابية والالتحاق بالـــتجمعات السياســـية، والعمـــل مـــن أجل مرشح أو حزب سياسي، ومناقشة المشـــكلات السياسية مع الأقران والزملاء، والارتباط بالجماعات المعارضة .. كلهـــا تمـــثل درجـــات ومستويات من المشاركة السياسية ولعل ذلك يكشف أن مســـتويات المشـــاركة السياســـية يمكن أن تبدأ بالسعي إلى تقلد منصب سياسي وتنتهي بمجرد الاهتمام العام بالسياسة أو التصويت في الانتخابات.

وممـــا لا شك فيه أن الممارسة الفعلية لأي مستوى للمشاركة السياسية يتطلـــب اقتـــناعاً بجدوى وأهمية المشاركة إلى جانب أن يتسم الفرد بالمسئولية والالـــتزام واحترام الواجب ومن ثم فإن تنمية المشاركة السياسية تتطلب توفير الظروف الاجتماعية والثقافية والتربوية التي تكسب الفرد ثقافة سياسية مشاركة.

وعلى ضوء ما تقدم يتضح أن العملية التعليمية بما يتضمنها من مضامين وطـــرق وأســـاليب للتدريس وإدارة مدرسية وسلطة تربوية يمكن أن تساهم في تشـــكيل سياســـة المشاركة من خلال القيم والاتجاهات والمعارف والممارسات السلوكية التي يكتسبها الفرد داخل حجرة الدراسة أو داخل المدرسة، فتؤثر بشكل مباشـــر علـــى مـــدى استجابته ومشاركته سياسياً، فهذه المؤثرات المختلفة من

المعـــارف والقـــيم والاتجاهـــات يمكن أن تشجع[٦] الفرد على الاهتمام بقضايا المجتمع السياسية ويمكن أن تكون ضد ذلك .

وحينما نتحدث عن قضية المشاركة السياسية والدور الذي يلعبه التعليم لابد من الإشارة إلى نظريتين في تفسير هذا الدور وهما :

النظرية التقليدية، والنظرية النقدية.

أمـــا **الأولـــى** وهى **التقليدية** فقد ذهبت إلى أن التنشئة السياسية وسيلة لتحقـــيق الإجماع السياسي، وذلك لتحقيق استقرار بناء النظام السياسي والحفاظ علـــيه، وتـــنظر المدرســـة التقلـــيدية إلى التعليم باعتباره وسيلة لتجسيد وعزل المصادر المحتملة للاضطرابات السياسية ومن ثم فإن المدرسة يمكنها أن، تخلق علاقات تفاهم بين جميع المتعلمين اللذين ينتسبون إلى جميع الطبقات، كما يمكنها أن تخلـــق مشاعر ولاء لديهم وانتماء وإحساس بالمواطنة، وبذلك فإن المدرسة وفقـــاً للنظرية التقليدية يمكنها أن تسيد مفاهيم واتجاهات سياسية عامة، أو تعمل على تحقيق إجماع سياسي بين الطبقات المختلفة.

ومـــن الأســـماء الـــبارزة التي تنتمي إلى المدرسة التقليدية نجد: ديفيد ايســـتون Easton ، وجـــاك دنيس، وروبرت هس، وجبريل، وكندين وغيرهم، ومـــن أهـــم المقولات والأفكار الأساسية آلتي ترتكز عليها المدرسة التقليدية فى تفسيرها للتنشئة السياسية:

١- إن معظم ما يمتلكه الكبار من مشاعر واتجاهات وآراء حول شرعية النظام السياسي ترتكز بشدة حول الميول التي تكونت لديهم في مراحل نموهم ولا سيما التنشئة السياسية المكتبية في مرحلة الطفولة.

---

[٦] كمال المنوفى، التنشئة السياسية فى الأدب السياسى المعاصر، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد الأول – السنة الثانية – جامعة الكويت – ابريل ١٩٨٠، صـــ١١.

٢- الأمـــر الثانـــي، أن ما كتبه الفرد في مرحلة الطفولة يخلق مشاعر إيجابية تســتقر أثارهــا باقية في وجدانهم بعد أن يصبحوا كباراً، وتؤثر تلك المشاعر الإيجابية على مواقفهم كما أنها تلعب دوراً في الحياة السياسية للدولة خصوصاً فيما يتعلق باستقرار النظام السياسي.

إن التنشــئة السياســية وفقــاً لرأى المدرسة التقليدية تقوم بتأييد النظام السياسي، وتساهم في تعبئة الجماهير وحشدهم ودمجهم في النظام السياسي القائم ومن ثم فإنها تساهم في تهيئة الأفراد للمشاركة وطواعية المشاركة السياسية في العملية التعليمية.

ولكــن السؤال هو كيف يمكن للمدرسة أن تحقق إجماع سياسي بين التلاميذ جميعاً على اختلاف طبقاتهم وتوجهاتهم ؟

الإجابــة تــتلخص – مــن وجهة نظرنا – في محاولة المدرسة صب التلامــيذ جميعاً في قالب فكرى وسياسي واحد من خلال منع إحداث صراعات وتوتــرات، وهذا يعنى عدم طرح قضايا خلافية في المناهج الدراسية، ومنع أي حــوار يتطلب قدر من الديمقراطية والحرية الحقيقية، وتهميش وعى التلاميذ[٧] والملاحــظ أن المــناهج الدراســية نادراً ما تتعرض للواقع السياسي لجماهير المواطنيــن، كمــا أن عملية التدريس تتضمن محاولات لبث احترام السلطة في المدرسة وزرع الإحساس بالفخر والطاعة والامتثال.

فــي المقابل أكدت النظرية النقدية على أن التنشئة السياسية من خلال العملية التعليمية تلعب دوراً بالغ الخطورة في تزييف وعى التلاميذ لاسيما اللذين ينــتمون منهم إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا، كما أنها تساهم في تشويه وعيهم،

---

[٧] إلهام عبد الحميد فرج – المدرسة والتنشئة السياسية للأطفال – بحث مقدم إلى المجلس الأعلى للطفولة في ندوة التنشئة السياسية للأطفال – ١٩٩٤، ص ١-٢٥.

وتجـــريدهم من هويتهم السياسية الطبقية، وترى المدرسة النقدية أن فكرة التأييد المنتشــر والإجمــاع السياسي ما هي إلا تزييف للوعي في المستوى النظري، والممارســـة، وتكشـــف العديــد من الدراسات التي تناولت التنشئة السياسية في المجــتمعات الرأســمالية أن الطـــلاب يعـــانون التمزق والتشتت بين توجهاتهم ومجـــتمعهم وأفكـــارهم وبيـــن محـــاولات تأسيسهم، وبث المفاهيم المجردة من المشـــاركة السياســـية في عقولهم مما يصيبهم بالتناقض في اختياراتهم السياسية وبذلـــك فالمدرســـة تعيد إنتاج العلاقات الموجودة داخل المجتمع وبالتالي تحافظ على تكريس الوضع القائم من خلال آليات المنهج المدرسي والمناخ السائد الذي يعيشه الطالب داخل مدرسته.

وتـــرى الـــنظرية النقدية في التربية [٨] The critical Theory in Education أنه لابد من الاهتمام بدراسة وتحليل الحياة اليومية داخل المدرسة والعلاقـــات البنيوية القائمة داخلها، بمعنى آخر محاولة المزج بين ما هو بنيوي مع ما هو رمزي حتى يمكن تفسير المعاني والرموز التي تسيطر في موقف ما وزمان ومكان معينين، وترى هذه النظرية ضرورة ربط الحياة اليومية بالتفسير البنيوي، بمعنى تفسير الظروف الاجتماعية والسياسية البنيوية في المجتمع.

وترى هذه الدراسة أن التربية بشكل عام تلعب دور الحفاظ على الثقافة العامـــة للمجتمع باعتبارها وسيط حي لنقل الثقافة، وليس المطور لها من خلال نقدهـــا والوعـــي بها، وأن أحد جوانب الثقافة العامة يتمثل في الثقافة السياسية، وبقدر ما تكون الثقافة السياسية معاشة من أفراد المجتمع، بقدر ما يكون التوجه من الأفراد نحوها إيجابياً، وهنا تتحقق ثقافة المشاركة السياسية، ولكن حينما لا يجـــد الفرد أية علاقة بينه وبين النظام السياسي وحينما لا تتوفر لديه معلومات

---

(٨) حسن حسين البيلاوى، تطور الصيف الاتجاهات المعاصرة فى علم اجتماع التربية – مؤتمر الديمقراطية والتعليم فى مصر – ٢ : ٥ ابريل – القاهرة – مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام – ١٩٨٤ – صــ ١ – ٣٠.

كافية ومنسقة واتجاهات إيجابية فإن الثقافة السياسية تصبح في هذه الحالة ثقافة جامدة.

والجديـر بالذكـر أن الدراسات التي تناولت علاقة التعليم بالمشاركة السياسية والوعي السياسي قد اختلفت حول هذه العلاقة حيث أكدت بعض نتائج تلك الدراسات:

١- على أن الفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر إلماماً ووعياً ومن ثم أكثر مشاركة.
٢- أن الفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر ميلاً لمتابعة الأهداف والقضايا السياسية.
٣- أن الفـرد الأكـثر تعليما تتوفر لديه معلومات سياسية أوسع، كما أن قدرة اهتمامه بالموضوعات السياسية أكثر اتساعاً من غيره.
٤- أن الفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر ميلاً للدخول في مناقشات سياسية.
٥- أن الفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر ميلاً للحديث في السياسة، وأكثر انخراطاً في النخب الفعالة في المجتمع، وأكثر قدرة على التأثير في بيئته الاجتماعية والسياسية.

وبذلك تؤكد النتائج السابقة للدراسات أن هناك علاقة إيجابية بين التعليم والمشـاركة السياسـية، فـي حيـن ترى دراسات أخرى (١٣) أن التعليم ليس بالضرورة قادراً على تنمية المشاركة السياسية لدى المتعلمين وإنما يتفاوت هذا الدور وهذه التأثيرات وفقاً لـ :

- المناخ العام للمدرسة .
- نوعية المعلم .
- محتوى العملية التعليمية .
- التشكيل الاجتماعي والسياسي للمدرسة .
- حجرات الدراسة .
- المناخ المحيط بالمدرسة .

- تأثيرات العلاقة بين ما يعلم في المدرسة وما يكتسب خارجها .

ولعـل ما سبق من معطيات يكشف أن هناك موقفين من علاقة التعليم بالمشـاركة السياسـية، الأول يركز على العوامل المجتمعية المتمثلة في البيئة الاجتماعـية والإطار السياسي العام وما يرتبط به من توجيهات قيميه وسياسية، والموقـف الثانـي يركز على البيئة التربوية والمتعلقة بالنظام التربوي وفلسفته وسياسته وتوجهاته وأهدافه ومحتواه وبرامجه وأساليب التعليم والمعلمين ... الخ.

وتـرى الباحـثة أن هناك علاقة وثيقة بين العوامل المجتمعية والإطار السياسي العام وبين التنشئة التربوية، وأن تلك العلاقة تفاعلية تؤثر كل منها في الآخـر، ومـن الصعب تناول إحداهما منفصلاً عن الآخر، إلا أن تلك الدراسة ترمـي إلى تناول العوامل المرتبطة بالنظام التعليمي بشكل أكثر تفصيلا، وذلك لتوضـيح العلاقة بين التعليم والمشاركة السياسية ولعل ذلك يقودنا إلى توضيح دور المدرسـة في المشاركة السياسية، والكشف عن القيم السياسية التي تنعكس مـن خـلال المضامين التربوية والمناخ السائد في المدارس وأساليب التدريس المستخدمة.

المشاركة السياسية والعملية التعليمية :

يـتأثر السـلوك السياسي للفرد جزئياً بخبرات تدريبية داخل المؤسسة الـتربوية، فـإذا دربته تلك المؤسسة تدريباً " بطرقياً " قوامه السمع والطاعة والـتخويف والخجل والقهر، كان الاحتمال الكبير أن يعزف عن المشاركة بكل أشـكالها فـي الحـياة العامة وأن يتعامل مع الآخر من منطلق الشك والخوف والانسـحاق، أما إذا تعرض الفرد لتنشئة أولية ديمقراطية تعطى له حق التعبير عـن رأيـه وتكسـبه احترام الرأي الآخر والتسامح معه والثقة في نفسه وفى

الآخريـــن وتقديــر الـــذات، فالأرجح أن يصبح إنساناً إيجابياً مبادراً متسامحاً ومنفتحاً في علاقته الاجتماعية والسياسية.

ولذا يمكن أن نتوجه بهذا السؤال :

متى تصبح العملية التعليمية دافعاً للمشاركة، ومتى تصبح معيقاً لها ؟

والإجابـــة على هذا السؤال تتطلب عرضا لطبيعة المناخ المدرسي وما يتضـــمنه مـــن مناشـــط وأنشـــطة تربوية واقعية للتعرف على أساليب الإدارة المدرســية وأسلوب العلاقات داخل المدرسة وداخل حجرات الدراسة، وعلاقة المدرســة بالمجــتمع المحــيط وكيف يؤثر كل ذلك في شخصية المتعلم وفى المشاركة السياسية له.

المناخ التربوي في المدرسة وعلاقته بالمشاركة السياسية :

ينشأ الطالب سياسياً داخل المدرسة عن طريقين :

- **الأول** : يتمـــثل فـــي التثقـــيف السياسي أو التعليم السياسي، وذلك من خلال المضامين أو الكتب التي تلقن للمتعلم وتعليمه تمجيد الأبطال القوميين وخطبهم وأقوالهـــم والـــتعرف على صورهم وذلك بهدف تنمية مشاعر وإحساس يرتبط بالولاء والانتماء للوطن.

وممـــا لا شـــك فـــيه أن فاعلية تلك المضامين والمناهج تتوقف بشكل أساســـي على الكيفية التي تقدم بها والقيم التي تتضمنها، وكذا على وعى النظام التعليمي بدوره، ووعى المعلمين بدورهم وموقفهم من تلاميذهم.

والملاحـــظ أن المناهج الدراسية في مصر تمجد دور الفرد وتهون من دور الجماعة، وتوحي للتلاميذ بأن حركة المجتمع لا يصنعها الجماهير بقدر ما يصنعها أفراد، وبأن تغلب المجتمع على المشاكل والأزمات يتوقف أولاً وأخيراً

على وجود الحاكم المدير، البطل، المنقذ، المخلص، ولا يخفى ما يؤدى إليه مثل هـذا الطرح فهو ينمى لدى الطلاب نزعة نخبوية، فيخرجون للحياة وهم يلقون بالمسـئولية علـى السـلطة السياسية، ويعقدون عليها الأمل والرجاء، وبذلك لا تتأصـل لديهم الروح الجماعية والإيمان بالعمل الجماهيري، كما تغذى المناهج الدراسـية ثقافـة السمع والطاعة والخضوع إذ تربى المتعلم على الإذعان لرمز السـلطة سواء السياسية أو السلطة المدرسية المتمثلة في المعلم ومدير المدرسة ومـن ثـم يصبح المتعلم إنساناً يسمع ويطيع ويكره المعارضة والحوار، ويؤثر الاستكانة على الرفض.

أما فيما يتعلق بدور المعلم فلا شك أن اتساع مساحة الحرية التي يعمل فيها المعلمون وموقفهم من المناهج الدراسية وإيمانهم بقيم الديمقراطية والحرية يمكـن أن يدفع التلاميذ للمشاركة والفاعلية ، وبصفة عامة يمكننا القول انه ثمة أسـلوبان مـن أساليب التعليم يمكن أن نعتبرهما على طرفي نقيض من حيث المضمون والنتائج.

الأسـلوب الأول أو الطـريقة الأولى تحتاج إلى مناخ ديمقراطي يتسم بالحـرية وسـعة الأفـق ويؤمن بالتسامح الفكري والرأي الآخر، ويستند على الـتفاعل والإيجابـية ويجعل من المعلم متعلم، ومن المتعلم معلم، ويحقق نتائج وأهداف عظيمة أهمها تحرير الإنسان من القهر وتكوين الذات المشاركة، وهذه الطـريقة فـي التدريس هي طريقة الحوار أو التعليم الحواري الذي يعتمد على طـرح المشـكلات التي ترتبط بحياة المتعلمين والعمل على مناقشتها من خلال مشـاركة كـل من المعلم والمتعلم، والجدير بالذكر أن هذا النوع من التعليم ذا طبـيعة سياسـية فهـو يهـدف إلى تغيير الواقع الاجتماعي وليس مجرد قبوله والتكـيف معـه ويستند في الأساس على إيجابية المتعلم ومن ثم فإنه يساهم في تنمـية التفكـير الناقد لدى المتعلمين ويكسبهم قيم وسلوكيات المشاركة الإيجابية

والاعـــتماد علـــى الـــذات والثقة بها وتحمل المسئولية، والأكثر من ذلك الوعي بالذات وبالواقع الخارجي والتفاعل معه وتنمية مهارة النقد الواعي وقيم المشاركة السياسية.

والحـــوار كمـــا يركـــز – باولو فيريري – طريقة إنسانية تستند على مجموعـــة مـــن الأسس أهمها العقلانية في مواجهة الانفعالية والترافع والتسامح الفكري والإنساني والتفاعل الجدلي .

أما التعليم التلقيني – أو الأسلوب الثاني – فهو ما يسود في مجتمعات تتســـم بالقهر، وذلك لأنه يصادر حرية المتعلم ولا يسمح بالتفاعل والمشاركة له وهو تعليم يزيد من شعور المتعلم بالاغتراب عن واقعه ويحوله إلى مجرد متلقي للمعلومـــات فقـــط، ومن ثم فإن هذا الأسلوب يصنع المعلم والمتعلم على طرفي نقـــيض فـــالمعلم يعرف كل شئ والمتعلم لا يعرف ولا يعلم شئ، والمعلم يفكر ويفـــرض اختـــياراته والمـــتعلم يستجيب ويتكيف معها دون أن يعبر عن رأيه، والمعلـــم يخلـــط ســـلطته المعرفية بسلطته المهنية ويجعل هذه السلطة في حالة تـــناقض مع وعي وكينونة المتعلمين، وهذا النوع من التعليم لا يمكن أن ينهض ببـــناء إنسان ديمقراطي لأنه لن يساعد في بناء الشخصية الفاعلة المتحررة ومن ثـــم لا يمكـــن أن يســـهم في حفز المشاركة لدى المتعلم لأنه يفتقد للثقة بالذات وبالآخرين ويفتقد للقدرة على تحمل المسئولية.

واســـتقراء الواقـــع التدريسي في المجتمع المصري يكشف عن أن هذا الواقع يحمل من إمكانات القهر والإحباط والاغتراب أكثر مما يحمل من إمكانات تشـــجيع الإبداع والمشاركة والانتماء، ولا شك أن هذا المناخ لا يساهم في تنمية شخصية التلميذ، كما أن مساحة الحرية المتاحة للمعلمين داخل حجرات الدراسة وخارجها محدودة وضيقة، فالمعلمين مجرد منتقدين وناقلين للمقررات الدراسية ولسياسات لم يشاركوا في صياغتها لأنها ببساطة صيغت سلفاً ، ومن ثم يتحول

المعلمون إلى مجرد قنوات توصيل لمواد تعليمية جامدة ويتحول التلميذ في هذا المناخ إلى مقهور من مقهور، فالمعلم المتسلط يمارس دور القاهر وهو في نفس الوقت مقهور من نظام تربوي لا ينصفه مادياً ولا يحترم ذاته وحريته في ابتداع رؤيته الخاصة في تعليم التلاميذ.

أيضـــاً استقراء واقع المناخ المدرسي في المجتمع المصري من خلال الدراسات السابقة يكشف عن أن ممارسات السلطة المدرسية هي انعكاس واضح لممارسات السلطة في المجتمع المصري ككل والتي تتميز بالتفرد في القرارات، فالمـــناخ المدرســـي لا يعمل مستقلاً عن الإطار العام والمناخ السائد في العملية السياسية في المجتمع، وقد اتضح هذا من انخفاض نسبة مشاركة التلاميذ، ويمكن إرجاع ذلك إلى ممارسات السلطة المدرسية وأيضاً إلى أسلوب التعليم الذي يتسم بالتقلـــيدية والتلقين والذي يحول الأفراد إلى مجرد متلقين فقط، وثمة جانب آخر يرتـــبط بالمناخ المدرسي يعمل بآليات – تستند على المنهج التسلطي في العملية التعليمية، وذلك الجانب يتعلق بإدارة الفصل المدرسي، وتنظيمه، وتوزيع التلاميذ فـــيه، فمن غير المتصور أن فصلاً دراسياً به أكثر من خمسين تلميذاً في معظم الحـــالات – ويديـــره معلم يشعر كما يقول البعض بالإحباط والقهر – فمن غير المتصور أن تقوم العملية التعليمية داخل حجرة الدراسة على المشاركة والفعالية والإيجابـــية، فحتى في حالة وجود معلم مؤمن بالمشاركة يصبح تطبيق ما يؤمن به أمر مستحيل لأنه لو أتاح للتلاميذ حرية المناقشة فقد لا يتمكن من عرض كل المنهج مما يعرضه للمساءلة والاتهام بالتقصير.

والجديـــر بالإشـــارة إليه هو نتائج الدراسة السابقة التي أكدت على أن ســـلوك (مجـــتمع العينة) كان سلوكاً انسحابياً وغير مبال وغير مهتم في معظم الأحـــيان، كما أن الانتماء للوطن كان ضعيفاً، وهذا معناه أن المناهج الدراسية

وأسـلوب التعلـيم إلـى جانب المناخ المدرسي بشكل عام لا يساهم في إكساب الطلاب قيم وسلوك المشاركة بوجه عام والمشاركة السياسية بوجه خاص.

إن التعلـيم كمـا تضـح من المعطيات السابقة لا يعد المتعلمين نحو المسـتقبل لأنه لا يساهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والمبدع وهو يسهم في إقامـة حاجز بينهم وبين إدراك الواقع وتفسيره تفسيراً حقيقياً، ومن ثم يسهم كما يرى البعض في تزييف وعى المتعلم.

هذا وتعد قضية المرأة واحدة من أهم قضايا الصراع الإنساني ، والتي مـا زالـت تثـير جدلاً بالرغم من مرور اكثر من قرن على طرحها من قبل المثقفيـن والقـوى الاجتماعـية المخـتلفة شفى العالم العربي ، وقد اصبح هذا الصـراع اكـثر حدة في تلك الحقبة الزمنية من منظومة العولمة بعد أن اصبح البشر وتنميتهم هو رأس المال الأفضل والأكثر فعالية وكفاءة في إنجاز مهمات التنمـية الذاتية في المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء ، على اعتبار أن ذلـك هـو الأقدر على مواجهة تحديات المتغيرات العالمية بثورتها التكنولوجية والمعلوماتـية والاتصـالية ، والإنسان –ذكر كان – أو أنثى هو الثروة التي لا تنضب ، بل انه خالق ومولد الثروة المادية وإنتاجها من السلع والخدمات .

وإذا كانت المرأة تمثل نصف المجتمع فإن عملية تهميشها في كثير من المواقع أمر لابد من مناقشته والعمل على إيجاد حلول سريعة له لاسيما بعد أن تداعت الثنائيات من جديد بين الرجل والمرأة ، فالرجل للحكم والإدارة والأمور المـتعلقة بالعقل أما المرأة فالتمريض ومواساة الجرحى وكل ما يرتبط بالانفعال والعواطف الجياشة وما تزال فرصتها في ممارسة السياسة محدودة والمثال على ذلك عضوية البرلمان والمناصب الوزارية أو القضائية ، بل لا يزال الجدل قائماً حول عمل المرأة . وهل يتلاءم مع طبيعتها والدور المنوط لها أم لا يتلاءم .

وعلـــى الـــرغم مـــن أن العملية التعليمية في منظومتها تؤكد على حق الأنـــثى في الالتحاق بمؤسسة المدرسة وإعطاء فرص متساوية مع الذكر إلا أن الإحصاءات تشير إلى وجود تفاوت ملحوظ بينهما ، ومع أن فجوة هذا التفاوت أخـــذة فـــي الضـــيق إلا أنهـــا لازالت ملحوظة ويرجع ذلك لأسباب اقتصادية واجتماعية وثقافية تتطلب المعالجة على المستويين التعليمي والمجتمعي بصورة عامة

ويـــتجلى هذا التفاوت بوضوح في أن نسبة الأمية بين النساء في مصر تـــبلغ ثلثـــي نسبة الذكور ويمكن أن تقدم مؤشرين هامين من مؤشرات تقرير[٩] التنمـــية البشرية للأمم المتحدة عام ١٩٩٥ أحدهما لمؤشر التنمية البشرية للمرأة في مصر والأخر لترتيب موقعها بين نساء العالم، ومؤشر التنمية البشرية مؤشر مركب من ثلاثة مكونات هي متوسط عمر المرأة (توقع الحياة) ومتوسط معدل قيد الإناث في مراحل التعليم الأساسي والثانوي والعالي ، ومتوسط دخل المرأة ،وقـــد بلغت مؤشرات التنمية البشرية للمرأة في مصر ٠,٥٩٩ (الحد الأقصى واحد صحيح)، أما ترتيبها بين نساء العالم (١٧٥ دولة) فقد كان موقعها (٨٧)

أن المؤشـــر الســـابق يوضح ارتفاع أمية المرأة وانخفاض مستوياتها التعليمـــية ثـــم انخفاض مساهمتها في النشاط الاقتصادي والاجتماعي والسياسي بسبب ضعف إمكانياتها ونقص تدريبها مما يؤثر على تقدم المجتمع ويمنعها من المشاركة الفعالة في الحياة العامة والسياسية

ونكاد تجمع نتائج العديد من الدراسات على أن نمط التربية السائد ليس هـــو الـــنمط الذي يسمح للأنثى بأن تمارس من خلاله الديمقراطية على مستوى التفكـــير والعـــدل والعقل، فقد تبين أن التربية الأسرية في البلدان العربية تتسم بالتســـلط والمحافظة وهذا النمط في التربية اكثر شيوعا ولا سيما بالنسبة لتربية

---

[٩] تقرير التنمية البشرية للأمم المتحدة – ١٩٩٥

الإنـــاث ، فالـــنموذج الأنثوي المرغوب هو الذي لا يعارض ولا يناقش ويتسم بالطاعـــة والســـلبية ، ومـــن ثم فإن النمط التربوي يحرم الفتاة سلوك المشاركة والمـــبادرة والشجاعة في إبداء الرأي ونقد الواقع ، ومثل هذه الظروف التربوية يمكن أن توفر روافد السلبية السياسية بل والاغتراب السياسي للإناث منذ البداية والواقـــع أن الرجوع إلى المؤشر الذي قدرة المرأة على التأثير في صنع القرار فـــي مصـــر يحدد ذلك بـــ ٠,٢٨٠ (الحد الأقصى واحد صحيح) ومع المقارنة بـــالدول النامية نجد أنها وصلت إلى (٠,٣٧) وفي الدول الصناعية وصلت إلى (٠,٦٠٠) ويـــدل هـــذا المؤشر المصري على تدني ما يتاح للمرأة' من مواقع المشاركة الفعالة والمؤثرة على صنع القرار واتخاذه .

ولعـــل ذلـــك يجعلنا نتساءل عن دور التعليم وموقعه إزاء هذه القضية الهامة وأيضا نتساءل عن ما إذا كان التعليم يمكن أن يلعب دوراً تنويريا ويدعم اتجاهات إيجابية تقدمية تدعوها للمشاركة والفاعلية مثل الرجل وتصفها بصفات عقلانـــية أم العكس تنشئ قيم واتجاهات متخلفة تزيد من اتساع الهوة بين الأنثى والذكر[١٠] ؟.

كان كل ما تقدم عن الطريق الأول الذي ينشأ من خلاله الطالب سياسياً داخل المدرسة ،أما عن:

- **الطريق الثاني** فإذا كان مدخل الالتحاق بالتعليم هو بداية التمتع بحق التعليم، فـــأن مضمون التعليم ومناهجه وأنشطته وطرق التدريس جميعها تمثل العملية التعليمية في تشكيلها لوعى المتعلم وإدراكه لدوره ومسئولياته في حياة مجتمعه ولـــذا فإن تحليل تلك المناهج والأنشطة والأساليب التربوية يمكن أن يكشف من صـــورة المـــرأة كمـــا تـــروج لها المفاهيم والاتجاهات المطروحة في العملية التعليمية.

---

[١٠] الهام عبد الحميد – صورة المرأة – مرجع سابق – من المقدمة ص ١٤

وإذا كـان الكـتاب المدرسي له دور كبير في تكوين الثقافة بمعارفها ومـناهجها واتجاهاتها.. ومن خلاله تتطبع في ذهن الطالب والطالبة العديد من القـيم والاتجاهات نحو الآخر والعالم الخارجي من خلال الكلمة والصورة، فأن تحلـيل بعـض الكتب الدراسية يمكن أن يوضح خصائص وصفات المرأة كما تطرحها الكتب المدرسية أيضا الوظائف والمكانة والأدوار المنسوبة للمرأة وقد اتضـح مـن القـراءة التحليلية والنقدية لبعض المناهج الدراسية أن خصائص العقلانـية والتفكـير والعمل السياسي كان من نصيب الولد أو الرجل ولا مجال لظهـور المـرأة إلا فـي ميادين خاصة بها والتأكيد على أن كل ما له علاقة بالانفعـال والعواطـف مرتـبط بها والتمييز واضح وصريح بينهما سواء في المفاهيم والأدوار ، كما أنها غائبة في معظم الموضوعات والدروس التي تحمل مفاهيم وتوجهات عقلانية وهى غائبة كعالمة أو قائدة أو سياسية ولكنها موجودة كـأم وأخـت وزوجـة وهكذا تقسم الأدوار .. الأب يعمل ويكافح، والأم تسهر لـرعاية الجميع وهذا يعنى التأكيد على التقسيم التقليدي للأدوار والوظائف لكل مـنهما، والغريـب أن المـرأة التـي توصـف بالذكاء والعصرية أو العقلانية والمشـاركة تنسحب منها صفة الأنوثة لان شخصيتها إنما تتحقق في كونها أما أو زوجـة، وأخـتاً وابـنة وحينما توصف بالصفات الأخرى التي ترتبط بالعلم والعمل والفعل والتفكير يطلق عليها صفات الرجولة أو أنها أخت الرجل.

وخلاصـة مـا تشيعه الكتب المدرسية يتمثل في التركيز على أن أهم الصفات الإنسانية تنحصر في الحنان، والطيبة، والعواطف الجياشة، والانفعالات الـزائدة، والعجـز، والتبعـية، والخضـوع، والطاعة، والاستسلام، والقناعة، والسـلبية، والرضـوخ، والعطاء، والرقة أما الصفات الذكورية فهي العقلانية، القدرة على العمل .

وعلى هذا النحو تم وضع الأنثى في مكانة اجتماعية أدنى وفقا لمفاهيم تؤكـد على أنها الكائن التابع والأضعف، و أيضا فقد أكدت المفاهيم والقيم التي تبث من خلال الكتب الدراسية التي تم تحليلها على الثنائية الواضحة في الأدوار والمكانـة والصفات لصالح الرجل وتهميش المرأة من الأدوار والمكانة العلمية والذهنـية واتخاذ القرارات، كما أن صورة المرأة المناضلة المكافحة السياسية، المثقفة، المبدعة، الناقدة، القادرة على اتخاذ القرارات والمشاركة، والقادرة على العمـل بجوار الرجل من أجل رفع مكانة الوطن، تلك الصورة كانت غائبة وإن ظهرت تكون صورة باهتة لا تنمى قيم المساواة والمشاركة الكاملة، وإنما تنمى وتكـرس القـيم الدونية التي تجعل المرأة في مرتبة دنيا ليس لها حقوق إلا في الإطار التقليدي الموروث والمرسوم لها.

اتضح أيضاً من تحليل تلك الكتب(*) أنها تؤكد على الثنائية في الصفات والأعمـال والأدوار والوظـائف، وغالبا ما تتميز المرأة بمهارتها في الأعمال الـيدوية والميكانيكـية، فـيما يـتفوق الرجل في الأعمال التي تتصف بالتفكير والإبداع والقوة.

يتضـح أيضـاً مـن خلال الكتب الدراسية أن العالم ينقسم إلى رجل وامرأة، شجاعة وحنان، عقل وتفكير، إيجابية وسلبية، وغير مسموح لكليهما أن يجتاز الحدود نحو امتيازات المنطقة الأخرى، وإلا فهناك استهجان لذلك، فالمرأة التـي تحاول أن تقتحم هذه الثنائية هي في نظر المجتمع تتسم بصفات وأعمال الـرجل ممـا يعتبر سلوكاً غير سوى، وإذا حاول الرجل أيضاً أن يقوم بأعمال النساء اعتبر هذا السلوك نوعاً من التنازلات.

إن هـذه الكتـب تفـرخ نموذجاً نسائياً تقليدياً لا يعترف بالتطور فى الأوضـاع الاجتماعية الحديثة لنماذج الرجل والمرأة، كما أنها لا تعنى أن تقوم

(*) تم تحليل كتب اللغة والمواد الاجتماعية من الصف الرابع الابتدائى إلى الصف السابع فى التعليم الأساسى.

المــرأة بكونها شخصية مستقلة تعتمد على ذاتها، وإنما أنثى ترتبط برجل تعتمد عليه وتستمد منه كينونتها، فهي ليس لها اسم خاص، وإنما عادة تكون أم فلان أو أخت فلان أو زوجة فلان، ويتجاهل اسمها تأكيداً على تبعيتها وعدم وجود هوية قانونــية أو اجتماعــية خاصة بها وعلى انحصار عالمها داخل أمومتها وداخل جدران بيتها.

إن صــورة المــرأة كما يتم تقديمها في الكتب المدرسية تكرس وتثبت مفاهــيم رجعية فالمرأة لا تتساوى مع الرجل في العمل والإنتاج والمشاركة في المواطــنة مــن الدرجة الثانية، ومن ثم من غير المنتظر أن تتكون لدى المرأة مفاهيم واتجاهات ترتبط بالمشاركة والإيجابية ذلك أن نمط التربية والتنشئة على المستويين الأسرى والتعليمي لا يكسبهما الثقة بنفسها وبإمكاناتها وقراراتها وإنما يــتكون لديهــا مــنذ البداية الخوف من الآخر وعدم الثقة به مما يجعلها تفضل الانســحاب عــن الحياة الاجتماعية والسياسية، ومما لا شك فيه أن عمل المرأة ومشــاركتها سياســياً يتطلب درجة عالية من الوعي بذاتها وبالعالم المحيط بها والوعي بقدراتها على تغيير الواقع، ولكن الموروث الثقافي والتنشئة الاجتماعية والــتربوية لا زالــت ذات طابع محافظ يحول دون قدرة المرأة على المشاركة السياسية والثقافية ومن ثم يهدر إمكانيات المرأة وقدراتها، ويحولها في كثير من الأحوال إلى إنسان يتسم بالرضوخ والسلبية والاعتمادية ..

وقد انعكس ذلك على عدد اللائى يحصلن على مناصب قيادية في الدولة وعدد اللائى يشاركن في الانتخابات والمشاركة السياسية بكل أشكالها ولا يرجع ذلــك لاخــتلاف القدرات والإمكانات وإنما يعود إلى أساليب التنشئة الاجتماعية والتربوية للمرأة كما يعود إلى التراث الثقافي المحمل بالمحرمات والثنائيات.

وإذا كانت المشاركة السياسية تعنى نشاط(١١) اختياري يهدف إلى التأثير في اختيارات السياسات العامة أو اختيار القادة السياسيين على المستويين المحلي والقومـي سـواءً كان هذا النشاط ناجحاً أو غير ناجح، منظماً أو غير منظم، مستمر أو مؤقت، فإن ذلك يعني شخصية قادرة على الاختيار، وإصدار الأحكام والمـبادرة ولديها ثقة عالية بالنفس وبالآخر، والأهم من ذلك لديها وعى كامل بذاتهـا وبالعـالم الخارجـي علـى أن استمرار زيادة المحرمات فى المجتمع المدرسـي، وانعـدام الحرية لحساب مزيد من الخوف والقمع وتضييق فرص المشاركة في اتخاذ القرار التربوي وسيادة البيروقراطية، كل ذلك لا يساهم في تكوين الشخصية الطلابية الفاعلة الدينامية القادرة على المشاركة، ولا يساهم في تكويـن رؤيـة نقديـة وسلوك مشارك، فالتسلط وفرض الأوامر والمحاصرة بالمحـرمات يحرم الإنسان من حقه في المبادرة برأيه ونقد الواقع المحيط به، ومـن ثـم فـإن هذا النوع من التعليم القهري يساهم في تكوين شخصية سلبية منصاعة مستسلمة للواقع لا تمتلك سوى الانزواء والهروب والانسحاب، ومن ثم الشـعور بالاغـتراب عن المجتمع وعن أفراده، والشعور باللامبالاة في الحياة السياسـية وعـدم المشاركة في الأحداث أو قد يؤدى هذا النوع من التعليم إلى الـرفض الجزئـي غـير الواعي والذي يبدو في مناهضة النظام واللجوء إلى جماعات الولاء المضاد، أو قد يؤدى إلى تكوين الشخصية الانتهازية والمتخبطة والتـي يمكـن تسميتها بالخط المتكيف.. وفى كل الأحوال فإن الأنماط التي لا تمتلك مقومات المشاركة السياسية الفعالة.

أخيراً : يمكن القول أن المشاركة السياسية النشطة تتطلب أن يعي الفرد جـدوى المشـاركة بحيـث تـرقى إلى مرتبة الالتزام والواجب، وهذا يتطلب

---

(١١)Myron wiener : Political Participation – Crisis of Political pracess : in : L – Binder, (ed) Crisis and sequences in Political development. Prnctan, university press,1971, pp169 – 165.

بالضـــرورة ظروف اجتماعية وثقافية وسياسية وتربوية تكون حافزة لنفي كل ثنائـــية سياسية وتشجيع كل إمكانية لممارسة المشاركة ،ويمكن أن يسهم التعليم بشكل قصدي إذا تغير المحتوى التعليمي بحيث يرتبط بشكل مباشر بالمتعلمين وقضاياهم الحياتية ويحفزهم على طرح القضايا للتفكير والنقد، ومن ثم يتحولون إلي مشاركين في العملية التعليمية بدلاً من أن يكونوا على هامشها، وأيضاً بتغير أســلوب التعلــيم من التلقين إلى الحوار والمناقشة التي تعطى فرصة المشاركة والــتفاعل علـــى أساس ديمقراطي حر بعيد عن القيود والتسلط والديكتاتورية، أيضــاً عــودة الأنشــطة المدرسية والتنظيمات الطلابية وأساليب الحكم الذاتي وفرص الانتخابات الحرة لاتحادات الطلاب والترشيح والتمثيل، ومن ثم يكتسب الطــلاب ســلوك المشاركة والمسئولية في إدارة شئونهم مما يمكن أن يحد من السلوك السلبي والشعور بالاغتراب والانسحاب الذي أصبح سائداً ومنتشراً.

والجديــر بالذكر أن المدرسة تبلغ أقصى درجات الفاعلية في المشاركة السياســية إذا كان ثمة تطابق بين ما تقوله وما تفعله. ولكن حينما يوجد تناقض بين مضمون مواد الدراسة وبين تصرفات المدرسين فلا مفر من تواضع تأثير المدرسة في مضار التربية السياسية.

ومـــثال ذلك أن تتضمن المناهج الدراسية قيما مثل الكرامة والإنسانية والمساواة بين البشر بعيداً عن التميز، أيضا أن تنطوي معاملة المعلمين للطلاب على نفس القيم بعيداً عن السلطوية والدكتاتورية ......

المناهج والوعي الاجتماعي والسياسي للمرأة :

تعــد الكتب المدرسية مرآة التوجهات الاجتماعية والثقافية السياسة لأي تجمـــع ولـــذا فإن الكشف عن تلك التوجهات التي تبث من خلال الكتب بشكل

مباشـــر أو غـــير مباشر (المنهج الخفي) تعكس إلى حد كبير توجهات المجتمع ودرجة وعيه.

وتكتسب الكتب المدرسية أهمية كبيرة لما توحي به الكلمة كما ترد في الـــنص مـــن تأثير عميق لدى المتعلم لاسيما وأنها تلازمه طوال العام الدراسي ويطالـــب بهـــا عـــند الامتحان، كما أن الكتاب المدرسي لا يزال أكثر الوسائل انتشـــارا فـــي تكوين الثقافة والتنشئة الاجتماعية والسياسية من خلال المفاهيم والاتجاهـــات، ومن المؤسف ما نلاحظه من أن الكتب المدرسية تقدم المعارف والمعلومـــات والمفاهيم والاتجاهات من خلال الكلمة والصورة بشكل لا يسمح بالاخـــتلاف أو تنمـــية الرؤية النقدية والتحليلية، ومن ثم تلعب تلك الكتب دورا خطيرا في تثبيت العديد من المفاهيم والقيم ما يتعلق بالمرأة.

لـــذا فقـــد توجهت هذه الدراسة إلى تحليل عشرين كتابا في الدراسات الاجتماعية واللغة العربية مع القراءة النقدية للنصوص والصور التي تم الخوض في ملامحها إلى محاولة التعرف على النموذج الأنثوي المقدم تربويا إلى عقول التلامـــيذ فـــي مرحلة التعليم الأساسي ومن ثم التعرف على القيم التي تؤثر في التنشئة الاجتماعية والسياسية للمتعلم بشكل عام والإناث بشكل خاص.

وقد ركزت هذه الدراسة في تحليلها على :

١- الصفات الخاصة للمرأة

٢- الأدوار التي تنسب لها

٣- الوظائف والوضع والمكانة للمرأة

أثر المناهج الدراسية على تشكيل وعى المرأة اجتماعيا وسياسيا :-

١- أثـــرت المـــناهج الدراسية على وعى المرأة وعلى إمكانياتها في المشاركة السياســـية والاجتماعـــية، كما جعلتها أكثر استعدادا لقبول الكثير من الدعاوى

المرجعية التي تجعل لها دورا أحاديا وهو الاكتفاء بدور الأم والزوجة عن طيب خاطر ولعل نتائج الأبحاث تشير إلى ذلك حيث بلغت نسبة الرافضات للعمل في آخر الأبحاث الميدانية وهم من العاملات ٤٤,٥%، ومن بين النساء غير العاملات بلغت نسبة الرافضات للعمل ٥٠%، كما رفضت مبدأ العمل ١٤،٣% من طالبات كلية طب، ٥٤,٧% من طالبات كلية الآداب.

٢- أن المضمون الثقافي في المناهج الدراسية وتدعمه وسائل الإعلام المختلفة يشكل موقف العقلية العربية من وضعية المرأة وهو موقف يتسم بالقسوة والتخلف ويحتاج المزيد من السعي والجهد والحوار حول كيفية تغيير تلك المفاهيم والاتجاهات من خلال الرصد الدائم للمعوقات التي تتمثل في أساليب التنشئة والتي تتسم بالتسلط والعنف الذي يمارس ولاسيما ضد المرآة، ومما لاشك فيه أن المشاركة الاجتماعية والسياسية تتأثر بدرجة عالية بوعي المرء بإمكانياته وقدرته على تغيير الواقع، ومن ثم تتضاءل قدرة المرأة على المشاركة الاجتماعية والسياسية نظرا لإهدارها إمكانياتها وقدراتها.

٣- تغذى المناهج الدراسية بشكل عام ثقافة الصمت والسمع والطاعة كما إنه تهيئ المتعلم عقليا ونفسيا على التسليم بدور الرجل في القيام بالأدوار الصعبة والتي تحتاج لتفكير عقلاني منطقي، ومن ثم ينمى لدى المتعلم أن الرجل هو الأجدر بالمشاركة والعمل الجماعي والقيادة وإبداء الرأي أكثر من المرأة.

٤- تعيد المناهج الدراسية في مصر إنتاج بعض أبعاد الواقع الاجتماعي والسياسي ما يعنى أنه يعيد إنتاج التخلف الاجتماعي ويلعب بهذا الدور أحد معوقات التغير المقصود ونخص في ذلك بالذكر العلاقات الاجتماعية بين الرجال والنساء.

٥- إن ما تبثه المناهج الدراسية من قيم تنمى لدى الإناث الخجل والاضطراب والاتكالية وروح الانهزام وفقدان القدرة على المبادرة والإحساس بالدونية

والشـــعور بالـــنقص ومـــن ثم يصعب على المستوى المعرفي تنمية القدرة إلى الإبـــداع والابتكار، وعلى المستوى السيكولوجي تفقد مشاعر الإحساس بالأمن والـــثقة. ومـــن غـــير شك أن تلك الخصائص والسمات تؤثر إلى حد كبير في إمكانية المشاركة والإقدام من قبل المرأة على التفاعل الاجتماعي والسياسي.

٦- مـــن العقـــبات التـــي تعـــترض عملية تطوير أساليب التنشئة الاجتماعية والسياسية للمرأة في المناهج الدراسية المفارقة بين النظرية والتطبيق ومثل هذه المفارقة تبدو واضحة في التناول النظري لحقوق المرأة في التعليم والحديث عن القضـــاء على جميع أشكال التمييز ضدها، في حين أن المنهج الخفي يحمل بين ســـطوره الكثير من المفاهيم والقيم والاتجاهات التي تدعم الثنائية والتقليدية في أعداد المرأة للحياة، ومن ثم يتبنى الرجل والمرأة على حد سواء ثنائية التفكير، فعلـــى المســـتوى الـــنظري أو اللفظي تبدو القيم التقدمية المتمثلة في المساواة والمشـــاركة في حين على المستوى العملي يؤكد كلاهما أن هناك فروق ويبدو ذلك واضحا في المشاركة السياسية والاجتماعية.

الخلاصة :

أنه على الرغم من الاعتراف باتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة وتأصيل حقوقها، إلا أن الممارسات تؤكد أن هناك أشكالا من التمييز عكســـت نفســـها فـــي شكل واضح على الأداء السياسي والمشاركة الاجتماعية للمـــرآة بل وشكلت وعيهن الفكري والنظري، ولعل أكثر الآليات التي كرست ذلك الوعي كما أتضح هي المناهج الدراسية، ومن ثم فأن الحاجة شديدة لتوعية شاملة ولتصحيح المفاهيم ولتنمية قيم جديدة تنعكس الجذور الصحيحة عن المرآة ويكـــون ذلـــك ضـــمن حـــركة التنوير للمجتمع ككل، ومن خلال رؤية شاملة لارتباطها بالوعي العام وحركة المجتمع وقضايا المشاركة فى صناعة المصير الوطني.

توصيات الدراسة :

١- تنمية وعى الطفلة الأنثى بحقوقها والتي يجب ألا تكون مختلفة عن حقوق الرجل. والتأكيد على فكرة المساواة بينهما.

٢- تنمية مفاهيم غير تقليدية تساير واقع التطور والتقدم فى حركة المرأة في المجتمع ومشاركتها مع الرجل فى مختلف المجالات وعلى مختلف أصعدة العمل الوطني.

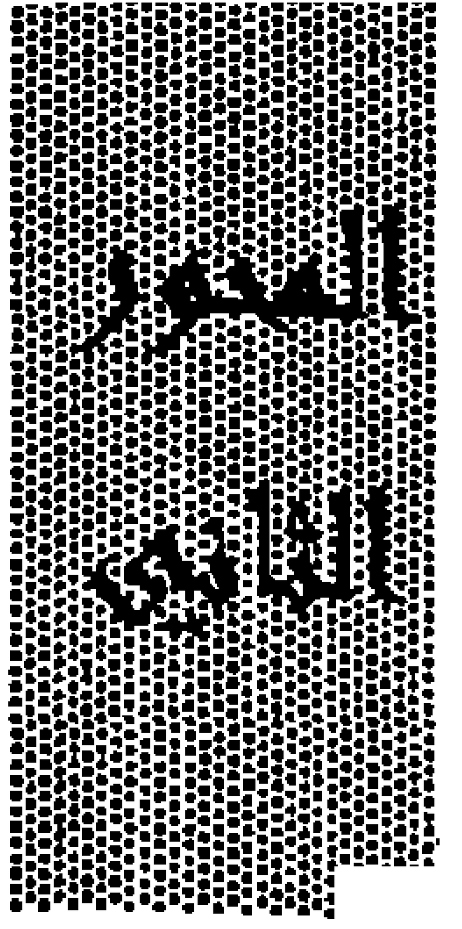
٣- التأكيد على الأدوار المختلفة للمرأة ومساهمتها من خلال إعطاء نماذج نسائية عبر التاريخ مما كان له إسهام ملحوظ فى الحياة العامة لمجتمعنا.

٤- تشـجيع المؤلفـات (السيدات) فى المساهمة بالاشتراك فى تأليف الكتب المدرسية حيـث تـم ملاحظـة غياب "المرأة" تماما من التأليف والكتابة والأشراف على الكتب المدرسية.

٥- مـراجعة الكتب المدرسية فى ضوء التحليلات الواردة فى دراسة عينة كتب اللغة العربية والدراسات الاجتماعية المشار إليها فى هذه الدراسة من أجل تعديل وحذف كل المفاهيم والقيم التي ترسخ الأدوار التقليدية فى الصفات والوظائف المفارقة بين المرأة والرجل والعمل على طرح موضوعات تكشف وتوضح أهمية المشاركة والتعاون بين المـرأة والـرجل في جميع المجالات، وتساهم في تغيير الصورة المتخلفة التي تجعل الطفلة الأنثى كمواطنة من الدرجة الثانية.

٦- الـتعرف علـى صـورة الطفلة الأنثى وصورة المرأة لدى المؤسسات التربوية الأخـرى مـثل الإعلام من خلال دراسات تحليلية للصحف وموقفها من قضايا المرأة المخـتلفة، البرامج المقدمة في الإذاعة والتليفزيون، وبخاصة برامج الأطفال وبرامج المرأة.

٧- إعـلاء قيم المساواة والمشاركة بين الرجل والمرأة في القنوات الفضائية التعليمية المتخصصة، وبما يوضح نتائج البحوث العلمية والطبية في طبيعة المساواة بينهما وبما تضـع مـن الـبرامج التي تبين أدوار المرأة المختلفة في جهود التنمية ومشروعاتها ومؤسساتها المختلفة.



المناهج الدراسية وتشكيل الوعي

د. عزيز حنا داوود

يمكن تعريف المناهج الدراسية، بوصفها مجموع عناصر كل من البنية التحتـــية – Infra structure والبنية الفوقية Super structure – لبناء عقل الإنسان.

والمقصـــود بعناصـــر البنـــية التحتية، مجموعة أنساق المعرفة العقلية المنتقاة بوعي، في –ضوء الثقافة المبتغاة – لهذا المجتمع أو ذاك.

والمقصـــود بعناصر البنية الفوقية، مجموعة أنساق المعرفة الوجدانية المنـــتقاة بوعـــي، والمتمثلة في مجموعة الاتجاهات والقيم والرؤى، التي تشكل مجتمعة، وعي الإنسان، وفقاً للثقافة المبتغاة في كل مجتمع، والتي تطبع المجتمع بخصـــائص وســـمات وممارسات تتسم بالخصوصية، وتعبّر عن أيديولوجي، وتباينه مع مجتمع آخر.

ثمة قدر كبير من الاتفاق، بين المجتمعات، إزاء "البنية التحتية" للمناهج الدراســية، بيد أن مساحة الاتفاق تضيق بين المجتمعات المختلفة، إزاء "البنية الفوقية" للمناهج الدراسية.

مـــنذ مـــيلاد الطفل – أي طفل – تبدأ عملية بناء العقل، بداية بإشباع الحاجات البيولوجية، يصاحبها إشباعاً لحاجاته النفسية، والتي يمكن تلخيصها في سبع حاجات أساسية: الأمن/ التواد (الحب)/ التقدير/ النجاح/ الانتماء/ الحرية/ الضبط. هذه الاشباعات البيولوجية والنفسية، تضع اللبنات الأولى لسواء الفرد، والابتعاد به عن مزالق اللاسواء (المرض بشقيه العضوي والنفسي).

أثـناء مـرور الطفـل/ المراهق/ البالغ بالمراحل التعليمية المتتالية : ريـاض الأطفـال (الحضـانة)/ الابتدائي/ الإعدادي/ الثانوي بفروعه/ العالي بتـنويعاته تتـناوب علـيه المناهج الدراسية – خصوصاً في مرحلة التمدرس schooling وتحاصـره، بغـية بناء العقل، وإذ أن العقل، هو مجموع أنشطة المخ أو وظائفه ومن ثم، يعد "المخ" بتكوينه البيولوجي، وبوظائفه الفسيولوجية، المركز الأساسي، للعمليات المعرفية، والوجدانية والمهارية .

تتمثل العمليات المعرفية في: الانتباه/ الإدراك/ التأويل/ التذكر/ الفهم/ التفكير/ والإبداع ....كما تتمثل العمليات الوجدانية في : الاهتمامات (الميول)/ الاتجاهـات/ القـيم/ الرؤى المتجاوزة ، وتتمثل المهارات في ألوان متباينة من الاداءات Performances الـنظرية والعملـية التي يطلق عليها "Bloom" العمليات النفسجركية Psycho- motor.

وتعـد المـناهج الدراسية "مستودعاً"، جامعاً، منظماً، متدرجاً، لأنساق المعلومات داخل أنماط تشكيلية بنائية، تحت مسميات : العلوم الفيزيقية / العلوم البيولوجـية / العلـوم الاجتماعـية/ العلوم الإنسانية......... وأحياناً علمي / أدبي...٢ ثم نظري / عملي / تطبيقي ... الخ.

ويرتبط نجاح أو فشل التعامل مع المناهج الدراسية، من جانب المعلم – عـادة – أو الأجهزة التعليمية المبرمجة ....كتب، أو برمجيات "Software"، أو "دسـكات" "C.D"، بطـريقة التوصـيل.... والشائع خصوصاً من جانب المعلم، في معظم المراحل التعليمية، الاعتماد على النقل المحايد لما هو مكتوب، وهنا يوصف المعلم أو الكتاب غير المبرمج بأنه "المرسل" ويعد التلميذ، بوصفه "المستقبل"، وتنتفي في هذه الحالة، قيمة محتوى المنهج الدراسي، بسبب طريقة التوصيل التي تفتقر إلى الحوار بين كل من المرسل والمستقبل، والحصول على الـتغذية الـراجعة Feeal back وتزداد المشكلة تفاقماً، حين تتم عملية تقويم

المـــدى الذي استطاع التلميذ أن يفيد من هذا المنهج أو ذاك، وذلك حين تقتصر عملـــية التقويم، على استرجاع ما تم استدخاله في عقل التلميذ.... ويعد النجاح هـــنا، بـــل "والتفوق" حين يستطيع التلميذ "استرجاع" أو تذكر ما سبق أن لُقّن لـــه.....هـــنا ترتكـــز العمليات المعرفية كافة، بل تُستبدل كلها، بالتذكر الآلي/ النمطي....وعليه يتم بناء تحتي مبتور، أو ناقص، أحادي التوجه، غافل تماماً عن معظم العمليات المعرفية المطلوب بنائها، في عقل التلميذ وبالأخص التفكير الناقد والقدرة على التأويل والإبداع....الخ.

أولاً : عيوب المناهج الدراسية الحالية وتناولها .....!!

- المفاهيم السائدة في المناهج الدراسية في كل مراحل التعليم مستقاة من المنهج الوضـــعي والمنهج السلوكي، وكلا المنهجين يروّجان لمفاهيم الثوابت/ اليقين/ الحتميـــــة/ المطلق.
- تـــدور مـــناهج إعداد المعلم، في كليات التربية بعامة، حول مفاهيم الوضعية المنطقـــية والســـلوكية، وعليه، يصبح المعلم محكوماً بطريقة التوصيل، القائمة علـــى التلقين، والاسترجاع عند التقويم/ الامتحان، عن طريق التذكر الآلي.... ذاكرة صماء Rote memory.
- صـــياغة المناهج الدراسية تتم في صورة، فصول، وأبواب وأجزاء منفصلة؛ ليس من نسق يجمعها، داخل المنهج الدراسي الواحد، ناهيك عن فقدان وغياب التواصل بين المناهج الدراسية كافة، حتى في الصف الدراسي الواحد....
- تسهم المناهج الدراسية الحالية – بمحتواها، وطريقة تناولها، وتقويم المتلقي – فـــي اخـــتزال العمليات المعرفية إلى عملية واحدة هي "التذكر" مع غياب كامل للعمليات المعرفية الأخرى المساهمة في البنية التحتية للعقل البشري...كما تسهم أيضـــاً فـــي غياب العمليات الوجدانية كافة، بإحصاء الميول والاتجاهات والقيم

والرؤى، والدليل الواضح، عمليات الغش الفردي والجماعي، سرقة الامتحانات وبيعها، الدروس الخصوصية، فيتحول عقل التلميذ من تفكير ناقد مبدع، في إطار من بنية ميول واتجاهات وقيم دافعة للتقدم والرقي، إلى عقل "تسوّلي " يلملم أشتاتاً من المعلومات المنفصلة – بأية طريقة – للعبور إلى صف أعلى، أو مرحلة تالية في سلم التعليم....

ثانياً : مبررات التغيير.....!!

- حدثت نقلة كيفية، منذ خمسينيات القرن المنصرف، وتحددت بوضوح خلال العقد الأخير منه – التسعينيات – المفاهيم المستخدمة في الفكر المعاصر، وهي اللا ثوابت / اللا يقين / اللاحتمية / النسبية، والتي لابد أن تتناولها المناهج الدراسية لتسهم في بناء العقل البشري المعاصر.
- حدثت نقلة كيفية أيضاً في مناهج البحث Methodology، وبرز منهج المنظومات (الأنساق) Systems ، كأنسب المناهج في تناول القضايا الكبرى، كالتعليم....وتوارى المنهج الخطي linear (مثير / استجابة، مرسل، مستقبل، معلم / تلميذ، فاعل / مفعول به....الخ من ثنائيات).
- ظهور علم "السيبر نطيقا"، والذي بفضله تمت صناعة "الحاسوب" الكومبيوتر. "العقل الصناعي"، وأصبح من الأهمية بمكان تحويل المعلومات information's إلى معرفة cognition، والمناهج المدرسية لا زالت تقف عند إمداد المتلقي بالمعلومات المتناثرة المستقلة المنفصلة.... وغير وارد، تفعيل هذه المعلومات وتأويلها، وربطها، داخل شبكة من التفاعلات....وهو ما يقوم به الفكر المنظومي.....

ثالثاً : كيف يمكن تخطى الواقع القائم ؟

- تصـــاغ المـــناهج الدراسية – في كل المراحل – في صورة وحدات وظيفية (موديولات) modules ترتقي وتزداد ثراءً من صف لآخر أعلى، ومن مرحلة لأخــرى، حتى يبّنى عقل المتلقي منذ الصغر، كمنظومة System لها مدخلات inputs ولهـــا مخرجات outputs، ويقوم العقل بعملية التشغيل Processing وبذلك تتحول المعلومات المتناثرة السائدة ....تتحول إلى وحدة معرفية وظيفية، ويدعم هذا التطور فكرة أو مقولة "وحداه المعرفة ".

- إعـــادة الـــنظر فـــي برامج إعداد المعلم، وعقد حلقات تدريب مكثفة لمعلمي مـــراحل التعليم المختلفة، في ضوء التغيرات الحادثة في العقود الأخيرة، وفي ضوء تغيرّ المفاهيم السائدة، وكذا تفعيل منهج تحليل النظم، ودراسة علم السير تطبيقا.....

- الانتقال من "التعلم عن بينة العقل، إلى كيف يفهم الفرد، وكيف يؤثر هذا الفهم فـــي الســـلوك.....بمعنى أن يكون التركيز في تناول كافة القضايا، على كيف ندرك، كيف نفكر، كيف نتغيّر......!!

- هذا هو المدخل المعرفي، المفترض أن يتبناه المعلم/ التلميذ / والمسئول عن التطوير. منذ التحاق الطفل برياض الأطفال (الحضانة) وخلال مرحلة التعليم، لابد وأن يكتسب الاتجاه العلمي Scientific attitude في تناول كل ما يراه / يســمعه / يكتـــبه / يقــرأه ببساطه شديدة لكل ظاهرة تحدث لابد من مجموعة أســباب مسئولة عنها (شبكة متغيرات) سقوط المطر / حدوث حريق / سقوط مــنزل / نجاح طالب وسقوط آخر..... والبحث عن شبكة المتغيرات، توصل الباحث الصغير، إلى القانون العلمي الذي يحكم الظاهرة. والتعرف أو اكتشاف هذا القانون، يمكنّ من التنبؤ ومن التحكم في الظاهرة...... هنا، وهنا فقط يبتعد ويتلاشى الفكر الغيبي الأسطوري العفاريتي، كذا الجن والسحر والشعوذة.....

- بـناء الاتجـاه العلمي يعصم الشخص من التعصب، ورفض الآخر ويرتفع بالفرد فوق التحيزات.

- اكتسـاب الفـرد لمجموعة من القيم الإنسانية الراقية......الشجاعة الأدبية / الصـدق / الأمانـة / الانتماء الإنساني ....والمسئولية الإنسانية الأخلاقية كما طـرحها الفيلسوف الياباني Nishitini Keiji مستخدماً مفهوم الفيلسوف الكبير هـيدجر Heidger لإعطاء الوجود معنى، وتحويل المعنى إلى هدف ...ويمكن أن أضيف هنا يمكن "تشكيل الوعي"......

أتصـور أن الموضـوع يتطلب كتاباً، وليس بصفته صفحات كمداخلة داخـل نـدوة، وقـد يمكن تعميق فهم الموضوع، بالإطلاع على مقال : التعليم المنضّب / المستنفذ.

المحور الثاني

سياسات مقترحة من أجل رفع كفاءة مناهج التعليم في تشكيل وتنمية الوعي

فايز مراد مينا

تتضمن هذه الورقة ثلاثة أقسام رئيسية؛ المفاهيم المتعلقة بالوعي والمنهج والعلاقات بينهما، والتغيرات العالمية المعاصرة وعلاقتها بالوعي، وسياسات مقترحة من أجل رفع كفاءة مناهج التعليم في تشكيل وتنمية الوعي. وهي تهدف إلى إثارة أكبر قدر من الحوار حول ما تتضمنه من أفكار بقصد الإسهام في إثراء الفكر وتطوير التعليم.

الوعي والمنهج :

إذا كان الاتفاق على أن المنهج هو كل تعلم تقدمه المدرسة لطلابها، فإنه يبدو أن الأمر ليس كذلك فيما يتعلق بالوعي consciousness. ومن ثم، فإن نقطة الانطلاق في تناول ما يتعلق بدور مناهج التعليم في تشكيل وتنمية الوعي تتمثل في مناقشة مفهوم الوعي. وتؤدي المراجعة القاموسية إلى وجود أربعة تعريفات للوعي(١):

أ- شرط الكون متيقظاً أو قادراً على فهم ما يحدث.

ب- جميع (جملة) الأفكار والمشاعر والآراء التي يحملها فرد أو مجموعة من الناس.

ج- المعرفة الداخلية بشيء ما، وبخاصة ما يتعلق بوجود الفرد، الحقوق .. الخ (مثلاً: الوعي الطبقي للعمال يجعلهم متحدين في كفاحهم)

د- المعـــرفة أو الشعور، وبوجه خاص فيما يتعلق بالأشياء من النوع غير الواضــــح تماماً. ومن وجهة نظر تعليمية، فإنه يمكن قبول جميع التعريفات الســـابقة، باعتبارها مجالاً للتعليم والتعلم، أي أن المنهج يسهم في تشكيلها وتنميتها.

وقبل الاستطراد، تجدر الإشارة إلى بعض المعاني المتضمنة في التعريفات السابقة:

١- الـــتعامل مـــع جوانب السلوك الإنساني (المعرفة والوجدانية) في إطار واحد، مما يشير إلى وحدة السلوك الإنساني وعلاقة التأثير والتأثر بين جوانبه.

٢- قـــد يكـــون الوعـــي على المستوى الفردي أو على مستوى الجماعة. وبطبـــيعة الحـــال، فإنـــه توجد أيضاً علاقة جدلية بين الوعي الفردي والوعي الجماعي.

٣- القدرة على فهم ما يحدث تشكل ملمحاً أساسياً للوعي. وتجدر الإشارة إلـــى أن "المعلومات" في حد ذاتها قد لا تؤدي إلى الفهم، وإنما التعامل معها بصور وأساليب معينة هو السبيل إلى ذلك.

٤- قـــد تكـــون المعرفة أو الشعور داخلياً أو خارجياً (يعبر عن الفرد أو الجماعة)

٥- يعد الوعي الطبقي مجالاً أساسياً لتوضيح مفهوم الوعي.

٦- الوعي عملية متغيرة ونامية ونسبية.

٧- الوعي دافع للفعل، ويفقد الكثير من مغزاه وقيمته ما لم يؤدي إلى ذلك.

ويمكـــن النظر إلى دور المناهج في تشكيل الوعي في إطار- أو كجزء من عملـــية - إعـــادة إنـــتاج العلاقـــات الاجتماعية،إذا تظل هذه العلاقات بمثابة الموجهات لإسهام المنهج في تشكيل الوعي، سواء فيما تحمله من فهم للأحداث

أو أفكـــار وآراء وتفســـيرات محـــتملة... الخ، أو من وسائل تتمثل في المنهج الرسمي وبصورة اكبر في "المنهج الخفي"[٢]. ومع بقاء هذا الإطار قائما، إلا أن تلـــك العلاقـــات الاجتماعية قد تأثرت – أو في سبيلها إلى التأثر – بالتغيرات الحادثة في عالم اليوم، وهو ما نتناوله في القسم التالي من هذه الورقة.

التغيرات العالمية المعاصرة وعلاقتها بالوعي :

سنقتصـــر في تناولنا للتغيرات العالمية المعاصرة على ظاهرة الكوكبة (العولمة)[٣]، والتغيرات المعرفية، مع إبراز علاقتها بالوعي.

وإذا كـــان أهـــم ما يتسمم به عالم اليوم هو الكوكبة، فإنه يقصد بها[٤] "الـــتداخل الواضـــح والمـــتزايد لأمـــور الاقتصاد والاجتماع والسياسة والثقافة والسلوك دون اعتداد يذكر بالحدود السياسية للدول ذات السيادة أو انتماء لوطن محـــدد أو دولة معينة ودون حاجة لإجراء حكومي"، وحيث أصبحت الشركات مـــتعدية الجنسية Transnational corporations المنظم المركزي للأنشطة الاقتصادية في اقتصاد عالمي يتزايد تكاملا[٥].

ومن جانب آخر، فإن التغيرات المعرفية – والمتسارعة التغير، تفرض آثارهـــا علـــى كافـــة عناصـــر الحياة. ونشير بوجه خاص في هذا السياق إلى المعلوماتـــية – بمـــا تتضـــمنه مـــن استخدامات الحاسوب وثورة الاتصالات، والـــتطورات الحديـــثة في مجال الجينات والتكنولوجيا الحيوية وإحلال المواد، ومجموعة العلوم الموجهة لفهم البيئة الطبيعية والتعامل الرشيد معها، إضافة إلى علوم الفضاء ويرتبط بذلك بصورة وثيقة التغيرات في بنية المعرفة، ومن حيث يوجهها نحو الدراسات عبر المعرفية transdisciplinary ، الأمر الذي نشأ وتدعـــم بظهور النظرية العامة للأنساق والسيبرناطيقيا وأساليب رياضية جديدة (مـــثل نظـــرية الكارثـــة catastrophe theory ونظرية الفوضى أو الشواش

chaos theory)، ومـــا يترتب على تلك التغيرات الناجمة عن سقوط منهجية "الوضـــعية المنطقـــية"، وظهور منهجية "ما بعد الحداثة" والتي يأتي في مقدمة سماتها التعقد[٦] complexity.

ومـــن الســـهل التدليل على وجود علاقات جدلية بين الكوكبة والتطورات المعرفية والمنهجية المشار إليها، ومن حيث تتداخل علاقات التأثير والتأثر فيما بينهما ويصعب تناول أي منهما بمعزل عن الآخر. ومن المعاني الأساسية التي يمكن التوصل إليها مما سبق فيما يتصل بصورة مباشرة بالوعي ما يلي:

أ- تـــتم عملـــية "للتوحيد الطبقي" عبر أنحاء العالم، حيث يتشكل فهم – أو وعـــي" الطـــبقات المخـــتلفة في العالم بصورة متقاربة، وذلك بلغم من اختلاف السياق القومي الذي يعيش فيه أفرادها. ويحدد ذلك الوضع المعرفي والاقتصادي وفـــرص اســـتخدام أساليب الاتصال وجمع المعلومات إليكترونياً والقدرة على تغيـــير نوع العمل (لمرات عديدة)... وهكذا. ومع احتمال اختلاف التصنيفات الطبقية القائمة، تظل ملكية وسائل الإنتاج تلعب دوراً أساسياً فيها، مع احتمالات أكبر للتداخل ونظرة إلى طبيعة تلك الوسائل والتغيرات الحادثة فيها[٧].

ب- إذا كانت "الكوكبة" قد تصددت بقوة للمطالب "الديموقراطية" في الدول المختلفة، فإنها لم تتناول – في المقابل – مطالب "العدالة الاجتماعية"، ولم تحدد سياســـات لتحقـــيقها، خاصـــة في مجالات التعليم والرعاية الصحية والتأمينات الاجتماعـــية وفـــرص العمـــل... وهكـــذا، مما يهدد "النظرية" (آليات السوق والليبرالـــية الاقتصادية) في مجملها، ويهدد – من الناحية العملية – الاستقرار والأمن في دول العالم المختلفة على المدى البعيد.

ج- تعبر المواقف "الطبقية" عن نفسها في صور جديدة – إلى جانب الصور التقليدية، وذلك مثل حركات الخضر و الاحتجاجات على اتفاقات منظمة التجارة العالمـــية (مثل ما حدث في سياتل)... وهكذا. وعلى الجانب الآخر – في الدول

النامـــية، الدعوة إلى الحريات الديموقراطية وتطبيق مواثيق حقوق الإنسان... الــخ، وأحياناً محاولة إنشاء تكتلات اقتصادية للحصول على أوضاع أفضل في إطار اتفاقات منظمة التجارة العالمية.

د- لــم يعد من الممكن النظر إلى أهداف العلم باعتبارها الوصف والتفسير والتنـــبؤ والتحكم، حيث سقطت المعرفة اليقينية واصبح ينظر إلى الإنسان على انـــه مكـــون مـــن مكونات نسق الطبيعة، مما ترتب عليه التركيز على محاولة المـــزيد مـــن "الفهـــم" (أو الوعـــي)، باعتبار ذلك جل اهتمام المعرفة والبحث العلمي[٨].

هـــ- لم يعد من الممكن التعامل مع المعرفة بصورة جزئية، إذ ينبغي النظر إليها في إطار علاقاتها بالكليات التي تنتظم فيها. ومن ثم، فإن تحقيق الوعي – أو درجـــة أفضـــل من الوعي – يقتضي النظر إلى المعرفة الإنسانية في أطر متكاملة.

و- تؤدي التغيرات المعرفية المتسارعة وتعدد مصادر المعرفة في المجال الواحد إلى أن يصبح النقد – ومن ثم الإبداع، من المتطلبات الأساسية للفهم (أو الوعي).

ز- أصـــبح الـــتعلم الذاتـــي المستمر ضرورة لمتابعة ما يحدث في العالم، ولمواكـــبة التغيرات في العمال المختلفة، ولاحتمال تعلم أعمال ومهام جديدة... وهكذا، وأصبح ذلك من الشروط الضرورية لتنمية الوعي.

وتجدر الإشارة إلى انه ينبغي النظر – في ظل الإطار السابق – إلى جميع مجالات المعرفة الإنسانية باعتبارها ذات أهمية متساوية، وإنها قابلة للنمو، وأنه توجد حاجة إلى تنمية إبداعات مختلفة في مجالاتها على المستوى المجتمعي[٩].

سياسات مقترحة من أجل رفع كفاءة مناهج التعليم في تشكيل وتنمية الوعي :

في ضوء العرض السابق، يمكن التوصل إلى أن أهم السياسات التي يمكن أن تـؤدي إلى رفع كفاءة مناهج التعليم في تشكيل وتنمية الوعي، وخاصة في إطار التغيرات المعرفية والكوكبية الحادثة، تتمثل فيما يلي(١٠):

أ- **تنميــة النظرة الكلية**، وذلك بإثارة تساؤلات عن الأشياء التي يحتمل أن تؤثــر في موضوع الدراسة والعلاقات فيما بينها، وتشجيع الإجابات التي يمكن أن نتلقاها – مهما كانت تبدو غريبة – وإثارة الحوار حولها.

ب- **تنميــة العــادات الفكرية والسلوكية المتصلة بالحوار**، ويتطلب ذلك توفــير مــناخ ملائم يشعر فيه الطالب بحريته في إبداء وجهة نظره، واحترام الــرأي الآخــر، مع الامتناع عن اتخاذ موقف "سلطوي" (من جانب المعلم) في الحوار، ومناقشة الأمر من "جميع أوجهه" – سواءً ذاتياً أو بصوت عال – قبل إصدار الأحكام بشأنه.

ج- **التعرف على مصادر المعرفة المتاحة**، سواء عن طريق سؤال الآخرين أو من الصحف والمجلات أو الكتب المتوافرة في مكتبة المدرسة، أو المكتبات العامة، وحتى استخدام الكمبيوتر والإنترنت، **وجمعها بصورة منظمة.**

د- **الـتعامل مع المعرفة في أطر متكاملة**، وقد يتم ذلك في إطار أن تدور الدراسة حول موضوعات معينة أو مشكلات معينة بحيث تنتمي مصادرها إلى مجالات معرفية متعددة، أو في إطار مشروعات معينة (قد تكون مشروعات لها طــابع نظــري أو عملــي أو كلــيهما). وفي أضعف الأحوال تتم الإشارة إلى تطبيقات معرفية معينة في مجالات مختلفة، مع تحاشي الربط بين معارف معينة ومجــال دراســي محدد، ويساعد على ذلك ارتباط موضوعات الدراسة بقضايا مجتمعية ومحلية (يدور حولها الجدل).

هـ- التأمل في المعرفة التي أمكن الوصول غليها ومناقشتها وإبداء الرأي فيها (نقدها)، والسعي إلى تكوين علاقات جديدة بينها، وتوظيفها (بسبل مختلفة، قد تبدأ بإعادة النظر في العلاقات السابقة، وقد تصل حتى الاستخدام في تغيير الواقع).

و- تنمية حساسية خاصة نحو ملاحظة وتعرف الأمور الغريبة، والسعي نحو إثارة التساؤلات حولها واكتشاف كنهها.

ز- التدريب على طرح عدد من الاحتمالات ومناقشة كل منها وتداعياتها (ومن الوارد استبعاد بعضها و / أو ترجيح أحدها أو بعضها).

ح- ممارسة العمل الجماعي في صوره وأشكاله المختلفة. ونشير في هذا السياق إلى ضرورة النظر إلى النشاط التعليمي كجزء متكامل مع المنهج.

ط- تنمية القدرة على التلخيص والشرح وتقديم التقارير (شفاهة أو كتابة).

ي- تنمية اهتمامات مستقبلية، وذلك بأساليب مختلفة، من الخيال العلمي إلى كتابة التقارير عن التغيرات في مجالات معينة في مدى زمني معين، إلى إثارة تساؤلات عن "ماذا لو حدث أن..."، وتساؤلات عن احتمالات المستقبل في مجالات معينة... وهكذا، وحتى الاطلاع على بعض الدراسات المستقبلية ونقدها، بل والمساهمة في إجراء دراسات مستقبلية ومبسطة.

كلمة ختامية

لا مجال للأخذ بمثل هذه السياسات المقترحة إذا ما ظلت مصادر المعرفة الأساسية تتمثل في "المعلم" و"الكتاب المدرسي"، أو إذا ما ظل التدريس يعتمد بصفة أساسية على أسلوب "المحاضرة" أو في ظل أساليب التقويم وأدواته السائدة. ومن جانب آخر، فإن الأخذ بهذه التوجهات يترتب عليه تغيرات قيميه ومجتمعية ومعرفية تشمل "الطالب" و"المعلم" و"المدرسة" و"الشارع" و"مكان

العمـــل" و"المـــنزل" ...، الأمر الذي يعد نتيجة لتشكيل الوعي على نحو معين وتنميته.

ومع أنه يصعب أن يتم ذلك في إطار الواقع الحالي للمجتمع المصري، إلا أن تزايد احتمالاته مرهون بزيادة الوعي وتهيئة الظروف المناسبة للتغيير.

الهوامش :

(١) (1978). **Longman Dictionary of Contemporary English**, Third impression, 1980. London : Longman Group Ltd. P. 232.

(٢) يقصد بالمنهج الخفي hidden curriculum ما يتعلمه الطلاب من القيم والاتجاهـــات والممارسات الاجتماعية خلال الحياة المدرسية والتفاعل مع زملائهم ومعلمـــيهم فـــي الفصـــل الدراســـي، دون أن يكون ذلك وارداً في أهداف المنهج الدراســـي، بل قد يكون بعض ما يتعلمه الطلاب في هذا الإطار متعارضاً مع القيم الاجتماعية المعلنة.

أنظـــر : رشدي لبيب وفايز مراد مينا (١٩٩٣). **المنهج؛ منظومة لمحتوى التعليم**، الطبعة الثانية. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية. ص ٣٤.

(٣)يـــبدو مصـــطلح الكوكـــبة أو الكوكبية globalization أكثر مناسبة من مصطلح العولمة، وذلك بالنظر إلى انه مشتق من globe أي كوكب.

أنظر : إسماعيل صبري عبد الله (يناير ١٩٩٩). "توصيف الأوضاع العالمية المعاصرة"، أوراق مصر ٠٣,٢٠٢٠ القاهرة : منتدى العالم الثالث – مكتب الشرق الأوسط. ص ٧.

(٤) المرجع السابق.

(٥) المرجع السابق، ص ٩.

وقــد صـــاحب ذلــك تراجع مكانة الدولة، وانتشار الجريمة المنظمة، والفقر والتبعـــية والتهميش في الدول النامية.. وغير ذلك. وعلى الجانب الآخر، اتسم هذا العصـــر بنمو وتوثيق العلاقات بين الجمعيات الأهلية المعنية بقضية معينة، وأصبح هـــذا التواصــــل من سمات العصر ويكاد أن يكون مقابلاً للشركات متعدية الجنسية (التي تحتكر مجال الربح، بالعمل في مجالات إنسانية لا علاقة لها بالربح، بل وقد تقف في وجه النشطة المربحة)

أنظر : المرجع السابق.

(٦) فايــز مـــراد ميـــنا (المحرر) (يناير ٢٠٠١). "التعليم العالي في مصر؛ الـــتطور وبدائـــل المســـتقبل"، **أوراق مصـــر ٠٥,٢٠٢٠** القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية. ص٢٣- ص٢٤.

فايــز مـــراد ميـــنا (أكتوبر ٢٠٠٠). "منهجية التعقد واستشراف المستقبل"، **كراسات مصر ٠٤,٢٠٢٠** القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

ويلاحظ أن المعرفة تتضمن في هذا الإطار تطبيقاتها التكنولوجية.

(٧) وقد يتم مثلاً عقد صفقات ومضاربات باستخدام الإنترنت وتحقق أرباحاً كبـــيرة، وهو أمر يعتمد على وجود جهاز كمبيوتر شخصي (مما يتوافر في الكثير مـــن المـــنازل)، مع إلمام ودراية منظمة بأحوال السوق واحتمالات تطوره. الأمر المؤكد أن مكوناً رئيسياً في التصنيف يتعلق بفرص الحصول على المعارف الجديدة والتعامل معها باستخدام أساليب تكنولوجية متطورة.

(٨) أنظر : فايز مراد مينا، أكتوبر ٢٠٠٠.

(٩) ويرتبط ذلك بنظرية "الذكاوات المتعددة". أنظر :

Gander, Howard (1983). **Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences.** New York : Basic Books.

(١٠) وقد يكون"التعقد" هو القاسم المشترك الأعظم بين هذه التغيرات.

أنظر : فايز مراد مينا، أكتوبر ٢٠٠٠، ص٦١- ص٦٤.

المراجع :

إسـماعيل صـبري عـبد الله (يـناير ١٩٩٩). "توصيف الأوضاع العالمية المعاصرة"، أوراق مصر ٠٣،٢٠٢٠ القاهرة : منتدى العالم الثالث – مكتب الشرق الأوسط.

رشـدي لبيب وفايز مراد مينا (١٩٩٣). **المنهج؛ منظومة لمحتوى التعليم**، الطبعة الثانية. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

فايـز مـراد ميـنا (أكتوبر ٢٠٠٠). "منهجية التعقد واستشراف المستقبل"، **كراسات مصر ٠٤،٢٠٢٠** القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

فايـز مـراد مينا (المحرر) (يناير ٢٠٠١). "التعليم العالي في مصر؛ التطور وبدائل المستقبل"، **أوراق مصر ٠٥،٢٠٢٠** القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

Gander, Howard (1983). **Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences.** New York : Basic Books.

(1978). Longman Dictionary of Contemporary English, Third impression, 1980. London : Longman Group Ltd..

المحور الثاني

المناهج الدراسية وتشكيل الوعي بالمجتمع المدني

د. أحمد يوسف سعد

مقدمة :

هذه المداخلة تنطلق من عدة مسلمات، هي:

(١) إن الحديث عن دور تربوي – من خلال المناهج والمقررات الدراسية – بشأن بناء أو دعم "المجتمع المدني" إنما ينبغي أن ينطلق من المكون القيمي والأخلاقي والسلوكي لمفهوم هذا المجتمع، وهو المكون الذي ينبغي أن تتضمنه المناهج الدراسية وتعمل على تعزيزه لدى جمهور المتعلمين.

(٢) إذا كان المكون القيمي والأخلاقي والسلوكي لمفهوم المجتمع المدني ينطوي على العديد من السمات والمهارات كالإيمان بالديمقراطية وممارستها، وبحقوق الإنسان والمواطنة، وبالثقة والتسامح والحوار السلمي والمرونة وقبول الآخرين والتسليم بحقوقهم في تكوين منظماتهم المدنية التي تحقق مصالحهم المادية والمعنوية، وكذلك قبول التنوع والاختلاف بين الذات وبينهم، والالتزام بالحوار السلمي في إدارة الخلاف داخل وبين مؤسسات المجتمع المدني وبين الدولة ... الخ، إذا كان الأمر كذلك، فإن الدور التربوي في هذا الشأن إنما يتعلق بالكيفية التي يصوغ بها النظام التعليمي "جمهور المجتمع المدني" على مستوى تشكيل الأداء الذهني (نمط التفكير) وتشكيل الأداء المجتمعي (نمط المشاركة).

(٣) ولاشك أن كيفية تشكيل النظام التعليمي لنمطي التفكير والمشاركة لدى جمهور المتعلمين إنما يتأثر بطبيعة دوره الثقافي الذي يتأثر إلى حد كبير بطبيعة البنية الفكرية التي تحتضن هذا النظام وتحكمه، وتنعكس في نهاية المطاف على المحتوى التعليمي المقدم عبر المناهج والمقررات، لتكون في النهاية إما في اتجاه بناء ثقافة المجتمع المدني الصحي Healthy civil society أو في عكس الاتجاه.

لذلك تسعى المداخلة لنقد الدور الثقافي للتعليم المصري في مجالي تكوين العقل وإعداد المواطن، مع بيان آليات تحقيق ذلك من خلال رصد ملامح بناء وتصميم المحتوى التعليمي (كيفية انتقاء وصياغة النص التعليمي وتقديمه) وما يترتب على ذلك بشأن تقديم ثقافة المجتمع المدني على مستوى ما هو كائن، ومحاولة تصور ما ينبغي أن يكون.

أولاً: الدور الثقافي للتعليم المصري في مجالي تكوين العقل وإعداد المواطن :

إذا كان هدفا التربية الأساسين هما: "تكوين العقل" و"إعداد المواطن" فإن الأثينيين قد ركزوا عنايتهم على الهدف الأول بينما ركز الإسبرطيون عنايتهم على الهدف الثاني (من جانبه البدني)، فانتصر الإسبرطيون بينما خلد ذكر الأثينيين. فماذا عن التعليم المصري الحديث عبر تاريخه وصولاً إلى صورته الراهنة؟

١ - التعليم المصري وتكوين العقل (تشكيل نمط التفكير):

كانت البداية مع محمد علي الذي لم يهتم من خلال مشروعه التعليمي الحديث بمسألة بناء الإنسان المصري وتثقيفه والارتقاء بآليات أدائه الذهني، بقدر اهتمامه بدور هذا التعليم في تحقيق مشروعه العسكري حتى أن القلة القليلة

مــن الطلبة ممن سمح لهم بدراسة موضوعات غير تكنيكية، كانوا يبعدون عن الاهــتمام بالسياسة والقضايا العامة. بل ولم يهتم بمواءمة النموذج الحديث مع النموذج التعليمي الديني القائم وقتذاك لتبقى منهجياته الموروثة دون تطوير.

لقــد اهــتم محمد علي بالموضوعات التي يعمل فيها الفكر دون اهتمام مواز بتطوير منهجياته، ليغلف التعليم المصري في النهاية بقشرة من حداثة.

كذلــك فعلــت سياســات "دانلــوب" حيث انفتح التعليم المصري على المعــارف والأفكار الغربية الجديدة، كتعاليم الثورة الفرنسية، وحقوق الإنسان، ونظــريات الفلاسفة المحدثين، والمذاهب الاقتصادية الجديدة، وروايات التراث الكــبرى، إلا إنــه كان انفتاحاً مشروطاً لم يتح للعقل الحرية، بل تم ردعه عن ممارســة وتطبــيق هــذه الأفكار والمعارف، حيث عزل الطلاب عن الاهتمام بالسياسة والقضايا العامة، وابتكر لهم فكرة "الامتحانات العامة" التي تسعى لتقييم أداءهــم التحصيلي لما حفظوه واختزنوه في الذاكرة، فتعززت التلقينية دون أن يــتحقق التنوير الجماهيري، وكان الأمر طبيعياً مع مخاوف المستعمر. ورغم نفــاذ هذه المعارف وتلك الأفكار إلى عقول جيل المثقفين الوطنيين الجديد الذين لــم يكن لهم بعد فلسفة ولا منهج ولا خط فكري واضح ومحدد، إلا إن التعليم بقــى عاجزاً عن إحداث قدر من التنوير الكافي يمكن به تطوير العقل المصري على المستوى الجماهيري.

وكانــت فلسفة "دانلوب" في الواقع تتجاوب إلى حد كبير مع بيئة فكرية ســادت مصــر قبل زمن الاحتلال، وهى البيئة التي جعلت من الكلمة المكتوبة مرجعاً لا يناقش، ومن الاختلاف الفكري لوناً من الزندقة، ومن صراع الأفكار جريمة، ومن دعوة التجديد بدعة، ومن المعتقد الإيماني مرجعاً لكل اختلاف في الــرأي وسنداً لدعاوى الجمود والركود. وهى نفس البيئة الفكرية التي تفاعلت معها أيضاً تجربة محمد علي.

لذلــك لم يكن غريباً أن ساد الاتجاه التوفيقي (الذي رحب باحتضان ما يطــرحه الغرب من قضايا وموضوعات، وقام بمعالجتها وفق منهجيات الفكر الموروثـــة إلى حد كبير سعياً لتوازن مزعوم بين الحفاظ على الأصالة وتحقيق المعاصرة). فبدت مظاهر الحداثة داخل التعليم المصري من خلال موضوعات علمية وفلسفية تتناولها المقررات الدراسية إما مبتورة عن سياقها الثقافي العام، وربمـــا محـــرفة فـــي بعـــض معانيها استجابة لمقتضيات الحفاظ على الهوية والتراث. لذلك لم يكن غريباً أيضاً أن ينتج التعليم المصري في النهاية "مسوخاً" عقلية تخلط بين الدين والعلم والخرافة بسلاسة. ولم يكن غريباً كذلك أن يستمر حـــال التعلـــيم كمـــا وصفه ذلك الخبير الإنجليزي "مان" – الذي استقدمه علي الشمس وزير المعارف وقتئذ عام ١٩٢٨ – "يشهد الإنسان أن التلاميذ بالمدارس المصرية ينشغلون في الغالب إما بالإصغاء إلى المعلم، أو بتدوين مذكرات، أو بذل الجهد لتذكر ما استظهروه، أو بعمل تمرينات متماثلة بسرعة واحدة وتحت رقابـــة صـــارمة، ويـــندر أن يقـــع النظر على تلاميذ يعملون عملاً مستقلاً أو يطـــالعون مطالعـــة خاصة". وهكذا يصبح هذا الوصف للتعليم المصري وصفاً قديماً ومعاصراً في آن واحد، حيث لا زالت آلياته محكومة بالعديد من مخلفات وأطـــواق الماضـــي، فتدفقت على مبانيه المستحدثات التكنولوجية، وازدحمت مقـــرراته بموضـــوعات العلـــم الحديث، إلا أن ثمة نزعة مركزية تحكم دوره الثقافـــي، وتجعل من التنوير بالمعنى "الكانطي" فعلاً يكاد يكون مستحيلاً، فينفي "كـــانط" إمكانـــية حدوث التنوير تلقائياً بمجرد التعليم والحصول على شهادات والإكثار من المعارف وملأ الذاكرة بشتى أنواع العلوم، طالما أن العقل لم يتمكن بعـــد مـــن استخدام هذه العلوم بجرأة وشجاعة. وطالما بقي عقلاً اتكالياً يصنعه نظـــام تعليمي يتجاوب مع الموضوعات المعاصرة وفق منهجيات تفكير بالية،

فيصــبح قاطــرة تسعى للانطلاق للأمام بمحرك نصف مكوناته تدفع للخلف، وتكون نواتجه آفات تفكير تتمثل – كما يرى "أنور عبد الملك" – فيما يلي:

١- الاعتماد على النقل والعجز عن الخلق والابتكار والدوران في فلك المحاكاة والــتكرار واســتغلال العقائد الإيمانية كإطار مرجعي في كل أمور الحياة محاطــة بســياج من النواهي تجعل الفكر مذعوراً من التفاعل الخلاق من أجــل تطويــر معانيها، بل وحتى من فض الاشتباك بينها وبين الأساطير والخرافات.

٢- الاعتماد على القدر أكثر من الاعتماد على العقل والمنطق والإرادة كنتيجة طبيعية لما سبق.

وهى كلها آفات ذهنية تصطدم مع مقومات ثقافة المجتمع المدني، والتي من أبرزها تفعيل علمية التفكير في التعامل مع الظواهر المختلفة.

٢- التعليم المصري وإعداد المواطن (نمط المشاركة):

إن ظاهــرة التلقينية هي سبيل الإعداد لتقبل القهر السياسي وممارسته، وهــى الظهير لأي نظام تسلطي، لذلك فإن التعليم بصورته الراهنة والموروثة مــن زمن بعيد يصبح مسئولاً عن تشكيل مواطن يكون محلاً للتصرف وليس طرفاً واعياً في علاقة في إطار دولة تحتكر كافة القضايا العامة، وتلعب مؤسسة التعليم دور الوسيط في عرض هذه القضايا وفقاً لوجهة نظر السلطة. وهى نفس التلقينــية المســئولة عــن تحول العديد من الاتجاهات السياسية داخل المجتمع المصــري إلــى "دوجمــا" فكرية تضرب أسس الممارسة الديمقراطية، وتحيل الأفــراد مــن متحاورين حولها إلى مقاتلين من أجلها. ولعل ظاهرة التطرف والإرهاب الديني خير شاهد على ذلك.

كذلك فإن التلقينية على المستوى النفسي والاجتماعي مسئولة عن هؤلاء الخريجيــن غــير القادرين على التحرر والنقد في إطار علاقات العمل، والذين تســود بينهم قيمة الطاعة العمياء للرؤساء، ويعجزون عن الإبداع والمبادرة في العمل المهني، وبالتالي في العمل المجتمعي العام.

ويرى البعض أن التلقينية قد أصبحت سمة عامة – وربما قومية – في الكيفــية التــي يســتقبل بهــا المواطن الأحداث والظواهر، فيسود النقل (وهى المنهجــية التــي تــنعش وتنتعش بالفكر السلفي في أدنى مراتبه) كذلك التقليد الأعمــى دون الــتجديد أو التجاوب الفعال مع المستحدثات، فيبدأ الأمر وينتهي بالتقلــيد دون هضم أو استيعاب (وربما كان التيار التوفيقي خير شاهد على هذا الأســلوب فــي أرقى صوره). وبات النقد في الاستعمال الشعبي مرادفاً للسوء والاســتفزاز، وغابــت فكرة المنهج مقابل الاكتفاء بالسرد والتجميع سواء في المواقــف العلمــية أو في إدراك الوقائع السياسية والاجتماعية. ومالت العقلية المصــرية إلــى قولبة الظواهر والأشخاص في فئات جامدة لها مسميات ثابتة، دون قــدرة علــى الانــتقال من التشابه الظاهري إلى إدراك ما يقوم بينها من تــناقض أو اختلاف. فهل يتلاءم هذا الأداء الذهني لمواطن داخل مجتمع مدني صحي أساسه التنوع والاختلاف، ويستدعي مرونة التعامل معهما؟

لذلــك لــم يكــن غريباً أن تشير العديد من الدراسات إلى أن الإنسان المصري يستطيع فهم المشكلات التي يعاني منها أو التعرف عليها، لكنه عندما يســأل عنها فهو يسردها بنفس الطريقة التي تسرد بها وسائل الإعلام وقنوات الأجهــزة الرســمية للدولــة، بل وتشير نفس الدراسات إلى أن التعليم لا يمثل متغــيراً فعالاً في دعم المشاركة السياسية، فالمتعلمون أكثر "لامبالاة" من غير المتعلميــن، أو ممن يعرفون القراءة والكتابة، وفي دراسة للباحث حول "الرأي العــام الــتربوي فــي مصر" تم استطلاع آراء عينة من الجمهور الخاص من

المعنيين بالنظام التعليمي سواء على مستوى التنفيذ أو التشريع أو توجيه الرأي وتقديم المشورة، حول تصوراتهم عن (ما ينبغي أن تكون عليه العلاقة بين مؤسسة التعليم والتيارات الفكرية المختلفة داخل المجتمع المصري) كانت نسب الإجماع تشير إلى هيمنة الاتجاهات المحافظة، والتي رأت إما بإغلاق المؤسسة أمام هذه التيارات تماماً، أو بجعل الانفتاح عليها مشروطاً بالوصاية والتوجيه، أو بالاقتصار على تيار فكري بعينه (وهو التيار الرسمي في الغالب)، وذلك بنسبة ٦٢,٥% من أفراد العينة، مقابل ٣٧,٥% فقط من المنادين بالانفتاح الحيادي غير المشروط، وكانت أعلى نسبة إجماع حول تقييد علاقة مؤسسة التعليم بالتيارات الفكرية بين أفراد التنفيذيين (٨٥%) والتشريعيين (٩٠%).

ثانياً: انعكاس الدور الثقافي للتعليم على المحتوى التعليمي كما هو كائن وكما ينبغي أن يكون :

١- ما هو كائن:

كان لابد أن ينعكس الدور الثقافي للتعليم المصري بصورته تلك على الكيفية التي يصاغ بها المحتوى التعليمي عبر المقررات والمناهج الدراسية، والذي كانت له نتائجه الخطيرة في كيفية تعامله مع فروع العلم المختلفة.

أخطر هذه النتائج تمثل في تجاور الموضوعات المعاصرة مع منهجيات التفكير الموروثة في إطار سعي هذا المحتوى لتحقيق وظيفتي التعليم (المحافظة والتغيير)، فسارا في خطين متوازين على سبيل الجوار، ولم يلتقيا أو يتشابكا على سبيل الجدل، وسادت حالة من التناقض والتشوه القيمي داخل هذا المحتوى، لذلك لم يكن غريباً أن علمنا العلوم والرياضيات والفلسفة والاجتماع في المدارس والجامعات، دون أن يتمكن هذا التعليم من تغيير الفكر في الشارع

المصـــري، حيــث عجــز عن تمكين جمهور المتعلمين من منهجيات التفكير اللازمة للتعامل المنتج مع فروع العلم.

كذلــك أصبح ثمة محتوى تعليمي يتجاوب في أغلب الأحيان مع ثقافة الشارع، دون أن يصطدم بها سعياً لتغييرها (خاصة في الربع الأخير من القرن المنصرم) بما يثير التساؤل عن مشروعية مسايرة الفعل التعليمي للجماهير في تفصـــيلاتها، بيــنما هــو معني بالارتقاء بها وخاصة في ظل واقع ممعن في التناقضات المعوقة لا البناءة (فبينما يبعث الفكر الديني المستنير الذي ظهر في بدايات القرن من خلال مشروع القراءة للجميع، يفتح التعليم صفحاته لفكر ديني أقل استنارة لداعية ظهر في أواخر نفس القرن).

ترتــب أيضاً على تحديث الموضوعات دون تطوير منهجيات التفكير داخــل المحــتوى التعليمـــي، أن تجاوب التلقين التعليمي الموروث مع التلقين السياسي والديني السائد داخل هذا المحتوى، فاختلط هدف غرس الانتماء للوطن بهــدف غرس الانتماء للنظام السياسي القائم. وأصبح موقف المحتوى التعليمي مــن فروع العلم والمعرفة أشبه بحالة "تعبئة" أكثر منها حالة "تنشئة" و"توعية"، والفــرق هو نفس الفرق بين التمكين من معارف ومعلومات وتكنولوجيا سابقة التجهيز وبين التمكين من منهجيات إنتاجها، بما لا ينتج مواطناً يسهم بفعالية في صناعة مصيره ومصير بلاده.

وتــبدو حالــة التعبــئة العلمــية السائدة في العديد من ملامح التأليف المدرســي، وربمــا الجامعــي أيضاً، والتي تنبئ بموقف مضاد لثقافة المجتمع المدني الصحي، ويمكن رصدها فيما يلي:

أ- ملامح عامة

وتمــثل قاسماً مشتركاً في عرض المعلومات والمعارف داخل محتوى المؤلفات التعليمية، وتعبر عن منهجية تفكير يجري تعزيزها، وتبدو فيما يلي:

- نــدرة – إن لــم يكــن انعــدام – شكل التناول الجدلي الذي يسمح بعرض النصــوص المتضـــادة أو المتناقضة بما يسهم في تكوين ذهنية تقبل مبدأ الـــتحول والصيرورة، فتمتنع عن الجمود أو التعصب، بل غالباً ما تطرح المعارف والمعلومات والنظريات كحقائق مطلقة لا تقبل الاختلاف. ويزيد الأمر خطورة سعي بعض المؤلفين إلى التعقيب عليها بمفردات مقدسة في بعض الأحيان.
- تكاملاً مع ما سبق نلاحظ سيادة شكل التناول الاستنباطي أو القياسي، حيث تكــون الــبداية مع النظرية أو الحكم العام بدلاً من أن تكون مع الوقائع المنتجة لها، بما يسهم في تكوين ذهنية تستهين بالواقع والتجريب وتتغذى على ما يشبه المسلمات التي لا تقبل الحوار والنقاش، فتسعى لتأويل الواقع أو تحريفه بما يتلاءم معها.
- اختفاء شكل التناول السياقي الذي يضع المعارف والنظريات والأحداث في ســياقها العام حيث ظهرت وتطورت وصارت، فتبدو مبتورة ومعلقة في الفــراغ، وكأنها هبطت تواً من سماء العلم بلا تاريخ، بما يسهم في تشكيل ذهنــية عاجــزة عن الربط والتحليل والتركيب بين الوقائع، لأنها لم تألف التفكير السياقي إن صح التعبير.

يلاحظ بالتالي افتقاد صياغة النص التعليمي للسمات التي تمكن الذهن من الاشــتباك مــع هذا النص بنقده أو تأويله، وتعمل في الاتجاه المضاد لتعد ذهناً اتكالياً لم يعد إلا للتلقي السلبي.

ب- بعض التفاصيل:

وهى تفاصيل حول كيفية تعامل النص التعليمي مع فروع العلم المختلفة وتنطبق عليها الملامح السابقة.

- في العلوم الطبيعية يتم غالباً التركيز على خلاصة النظريات العلمية في "نصوص" دون تركيز مواز على منهجيات إنتاجها وسياقات تطورها، فيصبح "النص" لدى المتعلم أكثر أهمية من "الوقائع"، و"الكتاب" أكثر أهمية من "المعمل". وقد يصبح العرض التجزيئي لهذه النظريات في صورة مقتطفات تجنباً للصدام مع الموروث الديني، فقد تعرض قوانين الوراثة معزولة عن نظرية النشوء والارتقاء، ويفقد المتعلم بالتالي إمكانية التخيل العلمي للتحولات المتوقعة في تركيبة الأحياء، ويستقبل مستحدثات الهندسة الوراثية كأنها نبت شيطاني نما بلا مقدمات، ويصبح الفكر المصري محكوماً باستجابة الصدمة والنفور معاوداً سلوك استقباله لمدافع ومطبعة "نابليون" مع استقباله لكل مستحدث علمي.
- وفي الفلسفة والاجتماع يستبدل بالتجزيء في النظريات (حيث لا بديل عن ذلك في العلوم الطبيعية) التحريف أو التشويه إن لم يؤذن بالحذف الكامل، فيتم تناول نظريات الاجتماع المحافظة وتهمش نظريات الصراع، وتسود الفلسفات المثالية والمنطق الصوري على حساب الفلسفات المرتبطة بالواقع الإنساني والمنطق الجدلي، بل ويتم فرض الوصاية على عقول المتعلمين مرة أخرى حينما يختم عرض النظرية بتعقيب يفند محتواها من وجهة نظر دينية وقد يكفر أصحابها بدلاً من العرض السياقي لها في إطار المجتمع الذي أنتجها.
- وفي كتب اللغات يتصدر الاهتمام بصياغات اللغة وإنشائها ويتراجع الاهتمام بالمحتوى والمضمون المقدم، فيصبح الاهتمام بالبناء اللغوي مقدماً على الاهتمام بالمعاني، ليسهم تعليم اللغات في سيادة لغة الإنشاء والخطابة بدلاً من دعم لغة التواصل بين الفرد وذاته والآخرين والطبيعة.

- وفي كتب التاريخ يغلب على النص أسلوب التعبئة أكثر من أسلوب التوعية، حيث يتم تبني وجهة النظر الرسمية بصدد أحداث التاريخ، ويتم في الغالب استعراض الأحداث في شكل قفزات لا تتيح للمتعلم فرصة التأمل والتحليل، وأسوأ ما في الأمر عرض الحدث التاريخي وفق رؤية واحدة وتفسير واحد وقراءة واحدة، بل ويقدم التاريخ ليس كنتاج لحركة شعوب بل كأنه تاريخ حفنة أفراد، بما يسهم في إجهاض إمكانية استغلال هذا العلم لتنمية ذهنية قادرة على التفكير السياقي والجدلي القائم على الاختلاف وتعدد الرؤى.
- وفي كتب التربية الدينية يختلط تقديم النص ومعانيه بتفسير ما وقراءة ما، بمعنى الخلط بين الدين كمقدس والفكر الديني كمنتج بشري تنسحب عليه بالتالي نفس القداسة دون إشارة للظروف والدوافع التي أنتجت هذا الفكر أو ذاك، ودون الإشارة إلى أن الفكر الديني قد يسهم أحياناً في دفع المجتمع للخلف إن لم يكن متجاوباً مع إيقاع عصره.

إذن ليس من الصعب تخيل الذهنية المنتجة من كل ما سبق، وتخيل نمط المشاركة التي تم تأهيل جيوش المتعلمين لها وفق هذه الذهنية، ونزعم بأنها تسير عكس اتجاه ثقافة المجتمع المدني الصحي وشروطه. فالذهنية أحادية الاتجاه أميل للمسايرة منها للمشاركة، والذهنية المستهلكة أميل لأن تقاد لا أن تقود، والذهنية الناقلة والمقلدة أعجز عن مواجهة المشكلات، والذهنية التي تخضع لسلطة النص أميل للتعامل مع الواقع كقدر محتوم.

ولاشك أن هذه المواصفات الحاكمة لنمطي التفكير والمشاركة المتوقع إنتاجها تعوق تحقيق دعائم فلسفة المجتمع المدني، حيث تتعارض أساليب التعبئة السائدة مع فلسفة التحول من الأتوقراطية إلى المشاركة الجماهيرية، ويدفع هاجس الخوف من الذوبان الثقافي إلى التعامل مع عقول الصغار كعصافير ملونة محبوسة داخل الأقفاص نقدم لها الطعام والرعاية وفق شروطنا، وعندما

نفتح لها الأبواب تعجز عن الطيران وتعود مذعورة إلى الأقفاص طواعية، حيث لا قـــدرة لها على الانطلاق في فضاء واسع من هويات متنوعة بأجنحة الهوية المذعـــورة، وســـرعان مـــا تتحول إلى شرنقة أحادية الاتجاه ورفض التعددية والتنوع.

وغالـــباً ما يصبح المنطق القبلي والعشائري في هذا المناخ الثقافي مقدماً على الانتماء على المواطنة، ويصبح الانتماء بالمعنى التقليدي الضيق والمنغلق في صيغة دينية أو مذهبية مقدماً على مبدأ سيادة الأمة، إضافة إلى انتفاء التأهب النفسي للعمل التطوعي، وهو عنصر جوهري للمجتمع المدني، كذلك قد تتراجع العديـــد مـــن المفاهيم الأصيلة كالمواطنة وحقوق الإنسان والمشاركة السياسية والدستور والقانون من قائمة اهتمام الجماهير التي تفتقد إلى أبسط قواعد التفكير العلمـــي، فتعجز عن الربط بين الأجزاء المتناثرة للظاهرة المجتمعية في سياقها العـــام، ولا تستطيع الربط بين ضيق العيش وتسلط الحكام، أو بين فساد الذوق العام وفساد التشريع، أو بين ارتفاع تلال القمامة في كل مكان والاكتئاب العام، وأن تدرك التناقض بين دعوة السلطة لامتثال الجماهير على المستوى السياسي وتخليها عنهم على المستوى الاقتصادي، وأن تتحرك في النهاية لتصنع مصيراً وتاريخاً مغايراً لكل الشروط السائدة.

٢- ما ينبغي أن يكون:

إن إعـــادة النظر فيما تقدمه مؤسسة التعليم من مضامين وكيفية تقديمها لجمهـــور المتعلميـــن أصبحت أمراً ضرورياً في ظل التحولات الراهنة، والتي تستدعي نمط تفكير ونمط مشاركة مغايران للحالة السائدة.

وفـــي هذا المجال يمكن تصور العديد من المضامين التي يمكن إدماجها ضـــمن المقـــررات الدراسية أو التوسع فيها في حال توفر بعضها دعماً لفلسفة

المجـــتمع المدني وإعداد جماهيره إعداداً صحياً. وقبل التصورات نضع المهام التالية أمام الدور الثقافي للتعليم المصري:

- الـــتحول من مخاوف الهوية "المذعورة" إلى مطامح الهوية "الواثقة" والتي تسعى للتجدد والانطلاق.
- الـــتحرر مـــن الـــنزعة "الاســـتهلاكية" في تقديم العلوم والمعارف (منطق العصـــفور فـــي القفـــص) والاتجاه إلى النزعة "الإنتاجية" (تمكين جمهور المتعلميـــن مـــن منهجـــيات إنتاج هذه العلوم والمعارف)، ولنتبنى الحكمة الصينية: "لا تعطني سمكة آكلها، بل علمني الصيد".
- الـــتحول من الدور "التعبوي" لدعم الولاء للسلطة إلى الدور "التنموي" لدعم الولاء للمجتمع بكل فئاته ومؤسساته.

ويمكـــن تحقـــيق هذه المهام إذا حققت المناهج والمقررات الدراسية ما يلي:

(١) الانفـــتاح على الثقافات المحلية الفرعية حتى لا تكون المضامين المقدمة مـــنحازة لثقافة العاصمة فحسب، وحتى يمكن أن يتواصل أبناء الوطن من خـــلال الفهـــم المشترك لعناصر الاتفاق وعناصر التميز بين هذه الثقافات الفرعـــية، وحـــتى لا تكون ثمة فراغات معرفية بشأن عناصر ومكونات الوطن لدى المتعلمين.

(٢) الانفـــتاح على الثقافات الإنسانية تحقيقاً لمبدأ توسيع دوائر انتماء الفرد، فهو مواطن وإنسان، وعليه أن يدرك أن المنتجات الثقافية والعلمية لا وطن لها، مع تعريفه بالسياقات التاريخية والجغرافية لكل هذه الثقافات على نحو يؤكد احترامها ورقي التعامل مع الاختلاف عنها.

(٣) التـــناول النقدي للميراث الثقافي وتنمية الاعتزاز به على نحو عقلاني، وإدراك أنه ليست كل مكوناته دافعة للتقدم، وليست كلها معوقة للتطور، مع

عـــدم تجـــاهل الســياق التاريخي والاجتماعي في مراحل تطوره. وكذلك التناول النقدي للثقافة العالمية.

(٤) الاهتمام بمنهجيات تقديم المادة العلمية والثقافية داخل المؤلف المدرسي، حيــث الاهــتمام بالتــناول الجدلـــي للنظريات والمعارف، وكذلك التناول الســياقي، وتنمية الاهتمام باستقراء الواقع والوصول إلى أحكام بشأنه بدلاً مــن الــبداية بالأحكــام. وهذا الأمر في مواجهة ما تم رصده من ملامح التأليف المدرسي سابقاً.

(٥) دفـــع المـــتعلم لمـــزيد من ممارسة الإرادة والاختيار في مجمل الفعل التعليمي، وذلك لإعداده وحفزه للمشاركة المجتمعية لاحقاً، مع رفع مستوى وعيه بقيمة صناعة الشعوب لمصائرها.

(٦) تقديــم حقـــوق المواطنة معنى وممارسة داخل مؤسسة التعليم، وكذلك حقوق الإنسان، وكيف أن الأولى حقوق يكفلها القانون والدستور للمواطن داخـــل مجـــتمعه، وكيف أن الثانية حقوق يكفلها الانتماء الإنساني للكوكب الأرضي.

مداخلات ومحاورات بعد المحور الثاني "المناهج الدراسية وتشكيل الوعي"

د. احمد عبد الله :

فــيما يخــص التنشئة، الإنسان هو قالب "تحشيه" والأمر يتوقف على المضمون الذي يسكب فيه أذن - عقل ووجدان إلى أخره يبقى ال out put من صــنف in put بعــد عملية التفاعلات التي تتم داخله وفيما بين الإنسان الفرد والبيــئة المحــيطة به سواء في الإطار التعليمي أو الإطار المجتمعي. وضعت قمامــة، تخــرج قمامــة، نفس الشيء أنا أريد أن أضع مثال في طريقة تربية الأطفال وكان موجود أيضا في الغرب وأوروبا كان يوجد مؤلفة قصص أطفال ســويدية مشــهورة اســمها "أستود لاند دي" فين كانت الشخصية الرئيسية في قصص الأطفال عندها طفلة متمردة لا تؤمن بالطاعة تلخبط الدنيا وتعمل أجنحة فــي الســرير وتطــير وتقلب الموائد، كانت حتى قصصها وكتبها ممنوعة في أوروبا لان هذا يدعو الأطفال إلى قلة الأدب واستمرت هذه الحكاية سنين طويلة حــتى صرحوا بقصصها وأصبحت اكثر واحدة تبيع،وكانت فكرتها لابد نربي أولادنــا على مغامرة والرغبة في التحليق وأن يعملوا أشياء غريبة وهذا الذي يخــرج الإنســان الخلاق. حتى ولو بتكلفة المخاطر الجانبية لمثل هذه الشقاوة يــتحملها المجتمع فهي مسألة اختيار ومضمون ويقاوم في البداية وبعد فترة يتم قبول هذا النمط من التربية. أظن إننا نمر بمرحلة تاريخية مشابهة وسوف يأتي وقــت نعــرف فيه إن الاستكانة والأشياء هذه خرجت لنا المواطن الخانع العبد الصغير. نحن عبيد وأولادنا عبيد صغار...

بالنسـبة للمـناهج داخـل المؤسسة التعليمية بأميز بين ال text وال context الـذي يـتعلم منه الطفل هو السياق أكثر من النص نفسه. لان النص سـهل التغيير يمكن نص "أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم" وبعد هـذا ممكـن يقال شارك بالرأي والحرية والديموقراطية. هذا نص وهذا نص. ومصداقية النص تأتي في الواقع التطبيقي الذي يراها الطفل في حياته المدرسية نفسـها ممكـن تخلـي تكلمه عن الديموقراطية نفسها مدة طويلة لكن لا يرى ممارسـة ديموقراطـية في الإطار المدرسي. فيعتبر هذا الكلام كلام فارغ لكي يكتـبه فـي الامـتحان، أي كلمتين على الورق وحبر على الورق رأيك فيقول ويختلف مع الأستاذ فيرسب في الامتحان.

هـذا هـو الدرس الحقيقي الذي يتلقاه التلميذ (أنا لا يمكن أن أنسى من حياتـي المدرسية أن الأستاذ بهجت مدرس الفلسفة الذي كنت أشاغب معه في الفصـل ولا الأسـتاذ فوزي سليمان مدرس التاريخ الذي أصبح ناقد سينمائي معـروف الآن والدكـتور لويس كامل مليكة في سنة أولى كلية الاقتصاد كان يعطيـنا علوم سلوكية كنت دائم التمرد على ما يطرحه هو يقول يمين أنا أقول شمال الزملاء قالوا لي سترسب لأنك مشاغب أعطاني امتياز في النهاية ففهت معني مهم أساتذتي ساهموا في تكوين تمردي هذا لو كان الأستاذ بهجت وفوزي والدكـتور لويـس كـامل قالوا لي أهمد يا ولد كان زماني "همدان" حتى الآن) تخـتلف تمامـا مسألة السياق نفسه لا تكلم التلميذ عن الديموقراطية وهو يرى الإدارة المدرسـية غير ديموقراطية يرى العلاقة بين الناظر وحضرات السادة المدرسـين هـي علاقة العبد بالسيد أو بين حتى الإدارة التعليمية لمنطقة وسط القاهـرة وبين نظراء مدارسها هي علاقة العبد بالسيد. كلها سلوك أسياد وعبيد فـي العلاقـة فكيف تكلم التلميذ عن الديموقراطية براحتك قول له أي كلام عن الشـعر الجاهلـي.. عن الديموقراطية.. وسوف يصدقك "سوف يسمع من هنا

ويخــرج من هنا" المهم لما نتكلم عن مسألة المناهج والتربية لأولادنا سواء عن الحرية أو الكرامة الإنسانية أو الانتماء أو المشاركة أو .. أو ... لابد أن نكون معينيــن بمســألة السياق أكثر من مسألة النص الContext وليس ال Text وهــذه حــتى التي يسموها في التنشئة الفرق بينover socializations وال covert socializations يعني التنشئة التي على المكشوف والتنشئة المغطاة، المغطــاة أهم عندما يرى system من العلاقات فيصدق الكلام أو يعتبره حبر على ورق

فــي موضوع المرأة بالذات ومسألة قصص الأطفال والبنت المتمردة :

أريــد أن أعطي مثل ثاني يشير إلى أن الموضوع متوقف على تراكم النضال الاجتماعي الخاص بقيمة اجتماعية معينة كقيمة المساواة بين الرجل والمرأة أو تحريــر الإنســان أو تحريــر المــرأة الذي هو تحرير الإنسان. إليك النموذج الإيراني في السنوات الأخيرة لما قامت الثورة الإسلامية الإيرانية واقترحت إنها تكــون دولة إسلامية فبدأت المرأة المحافظة تطرح نفسها وتقول أولاً السيدات يــرجعوا للبيــت خلاص التبرج بتاع عصر الشاه هذا انتهى السيدات يتحجبوا "ويتلموا" "ويتستتوا" يوجد فعل لتحجيم المرأة ولا نجد فعل لتحجيم الرجل. الذي حدث في عندما دخلت الثورة في تجربة اقتصادية ولعب دور إقليمي و.. و... وإيــران أرادت أن تكــون دولة مهمة. تبدلت المسائل لم يعد أحد يقول السيدة تــرجع إلــى البيت لأنهم محتاجين المرأة الإيرانية تشتغل الآن. لا أحد يطرح ســيرة هذا الموضوع وهو مطروح عندنا، لإن عندنا بطالة "فبنتلكك" ونقول أن الســيدات همــا ســبب البطالة يرجعوا يجلسوا في البيت. هناك لا يوجد بطالة يــريدوا الســيدات تعمل لأنه يوجد مشروع تنموي. فصار مطروح تماماً فكرة المرأة لابد أن تعمل حتى موضوع الملبس والمظهر الذي يشير للزي الإسلامي بــدأت الســيدات تــأخذ مواقف قمن بمظاهرات وضربهن البوليس قلن لا لهذا

"الشادور" خنقنا جدا والجو حار هذا ليس يسر هذا عسر. فقالوا خففوا شوية من "الشادور" وارفعوا لفوق قليلاً بعد قليل. فتوافق معاهم رجال الدين وقالوا ممكن تـــرفعوا قلـــيلاً من الشدور وممكن يظهر خصلة من الشعر حتى ظهر ايشارب المرأة الإيرانية يؤدي دور رمزي لا غير المسائل مضت بتفاعلات التطور.

أنا أريد أن أقول إن المجتمعات عندما يكون بها تطور حقيقي تُحل كثير من المشكلات. إذا لا يوجد بها تطور حقيقي يصبح بها تعقيدات للناس "ومبلطة في الخط" لا تعرف أن تنجز لا تنمية اقتصادية أو لا تتطور اجتماعي... فتقف عند الأمور الدينية والأخلاقية وتبرز نموذج المبالغ فيه على هذا النحو وتطرح قضية المرأة ترجع البيت والمرأة تغطي جسمها كله لأنه عورة.

التطور زائد الفعل النضالي لأصحاب الشأن سواء المرأة المتضررة من أوضـــاع الظلم وعدم المساواة مع الرجل بالتفاسير الدينية الظالمة إلى أخره أو الـــرجل نفسه المتحرر الذي يرى إن تحرره هو الحقيقي.. عندما يعرف الرجل والســيدة كيف يقوموا مظاهرة ويعرفوا يعملوا اجتماع ويعرفوا يعملوا "جمعية" يعرفوا يقولوا "نحن هنا" هذه الضغوط تلعب دوراً وتحقق نتائج في النهاية وهذه النـــتائج قـــد ينعكس البعض منها في العملية التعليمية وفي طريقة تربيتنا لبناتنا وطريقة تربيتنا لأولادنا.

أ. مجدي مهنى :

كيف نتعامل مع التلاميذ في المدرسة؟ هل هم عبء أم إمكانية؟ لو تلميذ بنساعده على إعمال عقله إذن هذه إمكانية وتلميذ لا أجعله يعمل هذه المعطيات فيصـــبح عبء. لو نلاحظ التعبيرات التي تطلق على التلاميذ فنقول هذا "التلميذ مؤدب" التلاميذ غير مؤدبين إذا الشيء اللي بيشغل المدرسة هو النظام وبالتالي نـــرى مـــن الذي يمشي مع النظام ومن الذي خارجه. ولا نتكلم بشكل ما عن الأولاد هل هم مبدعين؟ أم غير مبدعين؟ الجزئية الثانية التي أشعر إنها مشكلة

قـــد يكـــون دافع التربية هو الخوف وبالتالي استعمل الوسيلة التي هي النظام. الخـــوف هو الذي يجعلنا نربي أولادنا في المدرسة أو البيت بدافع الخوف لكي نظل متحكمين فيهم أكثر ما يمكن هذا يجعلنا نصل إلى نتيجة مشوهه. لا تجعلنا نعمل من تكوين الإنسان وبنيته العقلية حتى لو كان التلميذ متمرداً لكن في نفس الوقـــت التمرد جميل إيجابي من حيث أنه يوجد منتج إيجابي وهو الإبداع لكن ممكـــن يكـــون تمرد فقط أو تلميذ أخر بيسعى لإرضاء السلطة وهو مسالم فإذا الخطـــر أمامنا وهو أننا ممكن لا نصل إلى مواطن منتج حقيقي لكن نصل إلى مواطن متوائم مع السلطة ينافقها يرضيها. تخيلوا الكم الذي بنفقده من إمكانات البشر لو عملنا لهم تحليل "كم هو خائف" نُحرم من الإمكانيات الحقيقية فنكتشف أن هـــذه كارثـــة بالنسبة لنا وهذا يتطلب تفاعل مع المناخ المدرسي أنا أرى أن التعلـــيم لا يشكل الوعي الذي يشكل الوعي هو المناخ المدرسي لكن التعليم من حسن الحظ يقدم مفاهيم وتلقين، المفاهيم بتتنسي السؤال ما هو الذي يجب عمله كي نحرك وعي المدرسة والوعي الذي لا يمكن أن يتحرك إلا من خلال آليات واضـــحة أنـــا لا يمكن أن أعي إلا إذا عبرت إلا إذا تفاعلت إذا فكرت إلا إذا تفاوضـــت إلا إذا أخذت حقي وأعطيتك حقك. ما هي المساحة الحقيقية لتلاميذ داخل المدرسة؟ ما هي المساحة الحقيقية لتلميذ داخل فصله؟ هل وأنا تلميذ أشعر أن هـــذا فصـــلي والأســـتاذ عامل مساعد ولا هذا الفصل هو فصل الأستاذ؟.. التلامـــيذ في مدرستنا هل هي مدرستنا أم مدرسة الناظر ومجموعته؟ إذا الكتلة الكبـــيرة في هذا المناخ أراها كتلة مهمشة. الخطر الحقيقي إن التعليم يقدم كتلة كبيرة مهمشة. وكيان صغير إداري قوي يخيف الكتلة المهمشة. لأنه يخاف منها فيخيفها فيصبح أمامنا منتجات من نظري تافهة لا تعرف التعبير أو عقل سطحي وليس عقل حقيقي فعلاً سؤالي ماذا نستطيع أن نفعل لإنقاذ المناخ المدرسي..؟

د. عبد الفتاح تركي :

الحقـيقة إن الحديث عن المقررات الدراسية وكونها تحتشد بالكثير من المفاهيم المختلفة، حديث ينبغي أن نتجاوزه حيث لم يعد اليوم التعليم مجرد تلقي معلومات والاحتفاظ بها، كما هي وجهة المقررات الدراسية المتضمنة في الكتب الدراسـية... لقد تجاوز الفكر التربوي المستنير ذلك إلى طرح البديل المشهور أن : التعليم اليوم ينبغي أن يعد الدارس كي يستمر في مواصلة التعليم بنفسه... أو بعـبارة أخرى هو أن التعليم الجيد هو أن يستطيع الدارس أن يحصل على المعلومة بنفسه وطبعاً نعرف ما يترتب على ذلك أو ما يتطلبه ذلك من ضرورة تغيـير المفاهيم المركزية الحاكمة لعلاقة المؤسسة التعليمية بالمناهج الدراسية، والمعلم بالمتعلم، والمتعلمين بمصادر المعلومات.. إلى غير ذلك وأقصد حديثي هـنا عن المفهوم المركزي وهو رؤيتنا للإنسان وخاصة العقل منه... فكثيرون مـا يزالون إلى يومنا هذا يعتبرون العقل إرثاً بيولوجياً.... فالذكاء أو الغباء لا قبل لنا بتغييره فنحن نولد هكذا... والحقيقة أن هذا الفهم ينتمي إلى نظرية الحتم البيولوجـي التـي لـم يعـد لها من مصداقية اليوم سوى الدفاع عنها من قبل المتعصبين لها جهلاً بمنجزات العلم... فالعلم اليوم وفر لنا المعرفة الكافية لكي نصـحح ما لدينا من مفاهيم تحكم ممارساتنا التربوية : فالعقل بنية تكتسب من خـلال الجـدل الذي ينتظم علاقة الإنسان بمحيطه الذي يعيش فيه... فالإنسان يحـاول أن يغير من هذا المحيط موظفاً ما لديه من معرفة وخبرات وهو ينجح ويفشـل وأثـناء ذلـك يثري بنية عقله بما يضاف إليها من مردود خلال هذا الجـدل... وحـتى تبين بعض من زيف المفاهيم القديمة وعلى رأسها (الذكاء) يمكننا التعرف إلى ما تدعى اختبارات الذكاء قياسه... فما تقيسه هذه الاختبارات أي (الذكاء) ليس أكثر ولا أقل من عائد تعلم ورصيد خبرات تتفاوت بالطبع من

إنســان لإنســان وفق ما عاشه... وبدلاً من هذا المضمون العقيم تتبنى مفهوماً أكثر خصوبة وأكثر دفعاً لعملية بناء الإنسان ألا وهو : القابلية للتعليم.

د. فتحي أبو العينين :

يدفعنـــي ما ذكره بالأمس الأخ فايز من إننا يجب أن نعكف على مهمة تحليلية تقربنا من فهم الموضوع المطروح في الندوة، وما استمعت إليه في هذه الجلسة من د. إلهام ود.عزيز إلى التأكيد على أهمية المدخل الثقافي لفهم النظام التعليمــي والسياســة التعليمــية بمتضمناتها المختلفة، وكذلك للمناهج الدراسية بصـــورتها الراهنة. فالصورة التي تبدو بها المرأة في المقررات الدراسية كما أوضحتها د. إلهام هي جزء من ثقافة عامة، مثلما أن التعليم نفسه جزء من نسق تعليمـــي عام. وبالتالي فإذا فكرنا في تعديل صورة المرأة في المناهج، فلابد أن نـــأخذ في اعتبارنا ضرورة إحداث تغيير ثقافي، إي تغيير في القيم الاجتماعية والثقافية في المجتمع المصري، لأني ألاحظ – كباحث اجتماعي مهتم بالثقافة – أن الـــنظرة على المرأة تتراجع إلى الخلف، ومن الغريب أن هناك اليوم فتيات ونســـاء يعبرن عن غضبهن من "قاسم أمين" صاحب الدعوة إلى تحرير المرأة، ويقلـــن أنهن بسبب دعوته يتعرضن للتعب و"البهدلة" في ظل الظروف الصعبة الراهنة.

وأدود أن أشـــير هـــنا إلـــى تراثـــنا الثقافي يتداخل فيه الاجتماعي مع السياسي مع الديني بصورة معقدة لدرجة أن الفرز والتمييز بين كل مركب فيه تعد عملية صعبة. فمنذ مأتي عام مثلاً، كان ينظر على الرجل الذي يسمح لابنته أو زوجته بالخروج من الدار على أنه ليس فقط خارج عن العرف والعادات، بل خارج أيضاً عن التعاليم الدينية، وإن الله سيحاسبه في الآخرة على ما فعله. أما اليوم، فإن خروج البنت من الدار للتعليم أو العمل هو مسألة عادية لا ينظر إلى الآباء على أنهم منحرفون سلوكياً أو خارجون عن الدين.

إن المطلـوب الآن، فـيما يتعلق بهذه التفصيلة، هو أن تتعدل صورة المرأة في الكتاب المدرسي. نريد أن نشاهد صورة مرسومة في الكتاب لفلاحة تذهب إلى الحقل وتعمل فيه لتساعد زوجها، وصورة للعاملة التي تقف أمام آلة في مصنع، والممرضة التي تمرض مريضاً، أو المعلمة التي تقوم بشرح الدرس للتلاميذ في الفصل. وهنا أنوه بدور الجمعيات الأهلية وفاعليتها في السعي نحو الضغط من أجل تغير في محتوى المناهج.

فـي جزء كبير من مداخلة د. عزيز كنت ألاحظ تركيزاً على الجوانب النفسـية الفردية، لكني شعرت بالراحة عندما ذكر سيادته في نهاية المداخلة إن عمليات التفكير، وحالات التخلف، وتدني أو ارتفاع مستوى الذكاء أمور ترتبط بظـروف البيـئة والأطر الاجتماعية والثقافية. وهذا يدعم تأكيدي على المدخل الثقافي.

د. عاصم الدسوقي :

إن التركـيز علـى مناهج التعليم أساسية للمشاركة السياسية أمر بعيد الاحـتمال ذلـك أن مـناهج التعليم في المدرسة أو الجامعة تقدم مجموعة من المعارف والعلوم بشكل محايد في إطار النسبي وليس المطلق على إن مشاركة الطـلاب في الحياة السياسية تعود إلى الحركة السياسية خارج أسوار المدرسة والجامعة وتصنيعها الأحزاب والتجمعات والجمعيات السياسية. ومن الملاحظ أن نشـاط الطـلاب داخل أسوار المدرسة والجامعة ما هو إلا نشاط الأحزاب خارجها وبالتالي فإن النشاط الطلابي هو نشاط هذه الأحزاب.

تـاريخ مصـر المعاصـر ما يؤكد هذا منذ الثلاثينيات (١٩٣٥) وفي الأربعينيات (١٩٥٦) والخمسينيات (١٩٥٤) والستينيات (١٩٦٨) والسبعينيات (١٩٧١-١٩٧٢) وهكذا تصارعت كل المذاهب من اليمين واليسار والوسط.

النقطة الثانية في عدم المشاركة السياسية وهي لا علاقة لها أيضاً بمناهج التعليم هو خيبة الأمل لدى شباب المدارس والجامعات في جدوى المشاركة السياسية نتيجة للمناخ السياسي العام القائم على المواءمات والموافقات واختيار العناصر المناسبة للمرحلة وهي عناصر لا تفوز بالقاعة البرلمانية أو التنفيذية إلا عن طريق غير ديموقراطي.

أما موضوع المرأة وعدم مشاركتها في الحياة السياسية فأنه لا يعود أيضاً إلى المناهج الدراسية بقدر ما يعود إلى المناخ الثقافي الجديد الذي أحاط بالمجتمع المصري منذ مطلع السبعينات وشعار العلم والإيمان ومقولة السادات أنا رئيس مسلم لدولة إسلامية مما أدى إلى انطلاق الجماعات الإسلامية في الساحة تحت سمع وبصر المسئولين وأولئك أشاعوا قيم حفظ المرأة في البيت وحجبها عن المجتمع وأن وظيفتها لا تزيد عن رعاية الأسرة. مما زاد من هذا المناخ ذهاب شرائح متعددة من الطبقة الوسطى وما دونها إلى مجتمعات البدوي الصحراوي وطرحها على مجتمع مصر الحضري، وتم الخلط بين ما هو ديني وما هو بيئي.

د. محمود أبو زيد :

أولاً: المدرسة هي مؤسسة اجتماعية لا أحد يستطيع أن يختلف على هذا المفهوم ثانياً: هو امتداداً لما يسمى بالمدخل الثقافي إحنا أيضاً عندنا نوعين من المنهج المخطط والمعلن والمكتوب وهناك المنهج الخفي أو المستتر فهذا النوع من المناهج هو الأكثر تأثيراً في شخصية الإنسان. عندما بنسن المناهج نبنيها على مسلمات معينة، أي "نهج المناهج" نفسها إنها بتعتمد على فكرة إن هناك مجموعة من الثوابت وان المدرسة مكان مغلق يجب أن الطالب يحصل فيها على كم من المعارف والمعلومات. أما مسألة تفاعله مع الواقع الخارجي فهي غير موجودة. ولهذا فإن المدرسة كمؤسسة اجتماعية لا تؤدي حتى الدور

الاجتماعـــي فإذا كانت المسألة في نهاية الأمر معلومات ندخلها إلى الذاكرة ثم نســتعيدها وتصبح النتيجة النهائية الطبيعية أن هذا كله فاقد حتى على المستوى الاقتصادي. النقطة هنا هو إننا لا بد أن نغير المفاهيم، فكرة تغيير المفاهيم فيما يتعلق بنوعية التعليم أي أننا لا نريد أن نعلم الطالب معلومات جاهزة وإنما نريد أن نعلمـــه كــيف يجهــز هو المعلومة بمعنى آخر إننا كرؤية مستقبلية لابد أن نتعامل في عصر به وسائل الاتصال كبيرة جداً واصبح تأثيرها اكبر بكثير من الفصل المغلق داخل المدرسة.

قضية كيف ننمي الوعي وهي النقلة الكيفية .. وكيف نفكر وليس مجرد إنـــنا كــيف نحفظ وكيف نستذكر وكيف نسترجع المعلومات مرة أخرى هنا... تأتي قضية الكمبيوتر باعتباره متغير وسيط مهم جداً لابد من استغلاله والتفكير في العقل بهذا المعنى يجعل العملية تقلل من حجم الكم المعرفي حتى الذي نقدمه يعني نحن مثلاً في المدرسة حتى سنة رابعة كنا بندرس للتلاميذ جدول الضرب ولابــد أن يحفظ كذا وكلام مثل هذا، الآن أصبح ليس مطلوباً. الكمبيوتر وسيلة لتخزيــن المعلومـــات والشيء الثاني انهم بدءوا يطوروا فيه كيف يشتغل مثل حركة المخ والتفاعلات التي تتم واعتقد إنها سوف تقوم بنقلة كيفية لكن المشكلة في المجتمع في تخطيط المناهج بنقول كل هذا وفي البحوث بنقول كل هذا. لكن هــل هذا ينفذ داخل المدرسة. هذا هو السؤال الأكثر أهمية. بمعنى ما يتم وما نبحــث عنه وما نعلنه في مناهجنا نحن نقول كيف ننمي التفكير الناقد. هذه أحد أهــداف المناهج الدراسية والتفكير العلمي أحد أهداف المناهج الدراسية أيضاً. لكــن مـــا يــتم داخل المدرسة لا يحقق هذا. ولذلك أقول إن العودة إلى المناخ المدرسي الذي يتأثر بالمحيط الثقافي هو الذي يعطينا الحكم والمعيار.

د. عزيز حنا داوود :

أنا عايز أرد على نقطة صغيرة يعني الموضوع نفسه المناهج الدراسية وإعـادة تشـكيل الوعي طبعاً لو فرض جدلاً لو طورنا المناهج كما يراد على أحـدث الأسس لوحدها لا يصلح لكن لابد المعلم يتغير وجدران المدرسة تتغير والفـناء يتغير لابد الحكومة تتغير لكن لا نقول كل الأشياء هذه الآن نحن نأخذ جزئية هذه الجزئية لا تعمل إلا في وسط صحي الوسط ملوث يبقى إذا لا ينفع نحـن نتكلم في جزئية محددة لكن لابد أن نكون واعيين إن كل عناصر العملية التعليمية واحدة لها نفس النهج الذي نحن نتكلم فيه.

د. إلهام عبد الحميد :

مثل ما قال الأستاذ مجدي مهنى كيف يصبح التلميذ موهوباً من خلال المـناخ المدرسي؟ نقول إن المناخ يتحول لمناخ ديموقراطي ولا تصبح السلطة كلهـا في يد المدير وإن السلطة كلها في يد المدرس داخل الفصل في اكتساب لمفاهـيم جديدة قائمة على فكرة الحوار والندية والإيمان بالآخر وإنه يمكن أن يضـيف حتى لو كان أقل شأناً أو عمراً – إدخال الأنشطة حقيقة وليس صورياً كمـا هو موجود الآن في الفترة الأخيرة لاحظ أن الجمعيات الأهلية تساهم إلى حـد كبـير فـي تدعيم بعض الأنشطة في المدارس من خلال ما فرض على الـوزارة مـا سمي اللجان المدرسية التي أصبحت مشكلة نتيجة مجموعة من أولـياء الأمـور النشـيطين ومجموعة من المعلمين وأيضاً الجمعيات الأهلية المحيطة وهذا أنا بأعتبره تدخل حقيقي فرض نفسه على المدارس من خلال تلك اللجـان المدرسية... ومن هنا ممكن أن يحدث تغيير في شكل المناخ المدرسي إلـى حد كبير في الحقيقة كيف نتعلم وكيف يمكن أن نستمر في التعليم وكيف نصـل للمعـرفة ونوظفهـا كما قال الأستاذ الدكتور / عبد الفتاح تركي. بتواجهنا مشكلة أننا لو وصلنا بالتلميذ أننا نعرفه كيف يصل للمعلومة ويوظفها

وإزاي يستمر في العملية التعليمية يبقى حققنا إنجاز لحد كبير. الحقيقة الدكتور فتحـــي أبــو العنين قال إن صورة المرأة بيرجع للبيئة الثقافية الكلية وأن تعديل صورة المرأة في المناهج يتم بعد تعديل المجتمع بما إن المناهج الدراسية جزء مـــن العملـــية التعليمية وعملية الثقافة كذلك وليس بمفهوم المقررات المقصود بالمـــنهج عـــندي المنظومة لكل المعلم وطريقة التدريس وأنشطة وتفاعل داخل حجرة الدراسة وخارجها كل هذا نقصد به عملية المناهج الدراسية طبعاً إدخال صـــورة الفلاحـــة وهـــي تعمل وده شيء جميل ليس فقط إننا نذكر المبدعات والمـــثقفات لابـــد أن نوضـــح أن العمل على كافة المستويات الانصراف عن المشـــاركة السياســـية ليست فقط بسبب المناهج الدراسية لكن هي أحد العوامل ولكـــن الطالـــب أصبح أيضاً مشغول بكثرة الامتحانات وإحساس باللامبالاه في حاجات كلها حقيقية وهناك أبحاث عن المتعلمين وجدوا أنهم أكثر انصرافاً عن المشاركة عن غيرهم وهذا دليل إن العملية تؤثر بالسلب وليس بالإيجاب .

أ. فتحي فرج :

عـــن علاقـــة التعلـــيم بالمجتمع المدني. الأستاذ الدكتور / عزيز حنا اســـتطاع أن يعطينا قضية ممكن ان يلعب فيها المجتمع المدني دور بارز وهي القضـــية الخاصة بتحويل المناهج المجزأة إلى مدمجات أو وحدات موضوعية منظومية الجمعيات الأهلية ومراكز البحوث أو أي تكوينات مهنية لها دور على الأقل. تجريد هذه الفكرة وإنضاجها لكي تصير حلاً حقيقياً فعلاً لقضية المناهج والتعليم ككل. لو بذل جهد في المجتمع المدني في تجريب هذه الفكرة وانتشارها لعمـــل تفاعل حقيقي أنا أعتقد إن هذا الكلام يتسق مع السياسات المقترحة التي تعني التعامل مع المعرفة في أطر متكاملة.

د. محمد أبو الإسعاد :

كـيف يكـون المنهج فاعلاً على أرض الواقع؟ السؤال الأول : كيف يصاغ الكتاب المدرسي لا نقدر أن نتخلص منه ولفترات طويلة مستقبلاً؟ كيف تـتم الصـياغة في مقرر أو كتاب مدرسي يحمل الأفكار التقدمية؟ هنا نصطدم بفجـوة بيـن الأكاديميين والتقنيين الذين على كراسي الوزارة يقولون كلام في الخـيال وهكذا تصاغ الكتب المدرسة خالية من الإبداع والرؤية العلمية وهناك حالة انفصال بينهما وبين سيكولوجية الطالب فتصاغ مناهج جافة.

سؤالي الثاني : لأي مدى المدرس يستطيع أن يطور الكتاب المدرسي؟ سـوف يظـل ولفترة طويلة العمود الفقري للمنهج. إذاً كيف تتم صياغته وفقاً للنظريات العلمية وبشكل مقبول ويحقق الأغراض هذا يتطلب إن نطرح مناهج بديلـة وليس بشكل نظري ولكن بشكل علمي عندما نمسك كتب التاريخ نجد إن السـلطان الظاهر والسلطان برقوق مات سنة كذا ماذا سيستفاد منه؟هنا الطالب يشـعر بمشكلة ولا تشكل له أي وعي تقوم الوزارة فتدعوا كبار أساتذة التاريخ في الجامعات المصرية لكي يقول أن أصل الكتاب كبير ويجب أن نختصر فيقوم اثنان من اللجنة يقولوا لا نحن نريد وضع نضع مبادئ لصياغة منهج...

المدرس هل يقدر أن يتخطى جزئية في المنهج؟ أنا ممكن أصيغ منهج لكن أين المتغيرات التي تسمح للمدرس بقى أن تكون له مساحة في التحرك هل يمكـن إن نتصـور مـنهج له إمكانية إن يُضاف إليه وإن يبقى له مساحة في التصرف؟ هل يمكن أن يتفق على لجان تعيد صياغة المناهج وتقدم بدائل لبعض المواد كعينات؟ نحن لا يمكن أن يكون لنا دوراً من خلال الجهاز التنفيذي إذن لابد لنا توجهاتنا الفكرية يبقى فيه منافسة والمنهج سيتبع لكم ولا مانع أن نضع منهج فكري بديل ينزل السوق ويبقى بديل للكتاب الخارجي وينافسه هكذا يكون

هناك أشكال من الضغط. لابد وضع منهج لأنهم غير مدركين للوعي بالذات ولا الوعي بالوطن ولا بالأسرة ولا الوعي بالآخر كل هذا الكلام ليس في ذهنهم.

د. شبل بدران :

عـــندما نتكلم عن المنهج نفرق ما بين الكتاب المدرسي الذي فيه جملة مـــن المعـــارك والمعلومات وهذه مسألة ممكن التحكم فيها نظرياً وممكن تقديم كـــتاب مدرسي يبقى فيه جودة شاملة في ضوء أي معايير نضعها ولكن عندما نتكلم عن المنهج، فالمنهج هو الكتاب والمعلم والإدارة وكل التفاعلات التي تتم داخـــل المدرسة. وهنا الإشكالية : كيف يمكن التحكم في أنماط التفاعل السائدة داخل المدارس والمفروض إن الكتاب المدرسي يصاحبه مجموعة من الأنشطة التـــي تؤدي إلى ممارسة الديموقراطية داخل المدرسة هنا يتدخل عوامل إعداد المعلم ونمط الإدارة والتراث ما بين ملتزمين أو متشددين أو ليبراليين ومن هنا يحدث نوع من التفاعل يحقق تكافؤ لكل الطلاب – مشكلات المجتمع الخارجي تأتي داخل المدرسة. يمكن أن نقول إن الكتاب المدرسي لم يعد مطلوب لأن من الصعب أن يبقى كتاب جامع مانع.. على سبيل المثال ثورة الكمبيوتر أنا ممكن أشرح صفحة من الدرس وأقول أرجع لجهاز الكمبيوتر على الديسك في الموقع المحـــدد ســـتجد أسباب حرب الخليج فتعرف عدد الطيارات التي إتحطمت عدد الجنود الذين كانوا موجودين وأسماء القادة ولا طالب ممكن يعمل هذا كجزء من تمريـــن في المدرسة إذا أتيح له أو في بيته ويبقى جزء مكمل للكتاب المدرسي نفســـه. ويـــتعلم كـــيف أن يكمل المعلومات الأساسية فتظل المساحة الأساسية للمدرســـة لأشياء أخرى، المدرسة محملة ومعبأة بمشكلات الواقع نفسه لا هناك وقت للنشاط ولا المعلم مدرب على النشاط وهناك صراع للتسابق على مجموعة درجات فيبقى حفظ وتلقين. إن التعليم مطلب اجتماعي ورغم عدم جدواه إلا أن الناس تقبل عليه حتى يحصل على مجموع لكي يحصل على مكان في كلية هذه

المنظومة كلها لابد أن تتفكك وإذا لم يحدث ذلك لن نقدر أن نعمل شيء. وطبعاً متاح للقوى التقدمية العمل في التفكير في هذا الاتجاه.

نقطـــة ثانـــية : أنا أخشى من الحديث عن المجتمع المدني وتفعيله ولو أطلقـــنا الحديـــث سنجد إن الجماعات الإسلامية هي التي سوف تسيطر على المجـــتمع المدني لأن أي مؤسسات محتاجة تمويل وهما لديهم التمويل وبعض المؤسسات ذات النوايا الحسنة لا تقدر أن تمول نفسها داخلياً حتى الاعتماد على الـــتمويل الخارجـــي لن يسمح لك أن تبني مدرسة. ويبقى دورنا كمجتمع مدني يظل الكشف عن التناقض بين هدف الكتاب المدرسي وكيفية وضعه ومن الذي يســـيطر على تأليفه وتوجيه سهام النقد لما هو سائد واتفاقنا على الأقل إننا نظل نظرياً نتحدث في المدرسة وكتاب المدرسة لأن التغيير سيصبح للمنظومة كلها.

أ. زينب الحضري :

فـــي الحقيقة أنا أرى أن نخرج من إطار التمثيل النظري الأكاديمي إلى مجال التطبيق العملي داخل مدارسنا ولكن اسمحوا لي أولاً ببعض الملاحظات والتعليق عليها

١- التغيـــير مرهون بزيادة الوعي الجماعي وليس الفردي لتهيئة ظروف مناســـبة للتغيير وأيضاً هذا الوعي وتصاعده يحدد أولوية القضايا التي نطرحها في مدارسنا مع تعدد القضايا والمشكلات الراهنة لأن النضال فـــي أي قضية مرهون بوعي نتبناه من حيث الشكل والمضمون. وهذا أمـــر ضـــروري جداً للمعلم القائم بالعملية التعليمية داخل الفصل لأنه محـــور أســـاس الأحـــداث، التغير داخل المدرسة وأيضاً شكل الإدارة المدرسية وديموقراطيتها.

٢- المرأة والحديث عنها في هذه الندوة ضيق جداً لأنه يجب أن ينفرد لها وقت أوسع للحوار لما تعانيه المرأة الآن من إبعادها عن العمل كوظيفة

لمصـــدر الرزق وقضاء الحاجات الاقتصادية فما بالكم بإيجاد ذاتها في دور عـــام وهذا واضح في وسائل الإعلام وإعلاء صوت عودة المرأة للمـــنزل لدورهـــا الرئيسي (صوت الجماعات المتأسلمة) وإنها أساس لوجـــود البطالة فخروجها من سوق العمل يمنح مجال للشباب (صوت السـلطة) وأيضاً الازدواجية بين التراث داخل الرجل وداخل السيدات حتى المبدعات منهن من ترى أن هناك أدب نسائي أدب رجالي..

ومـــن هنا لا أتحدث عن المرأة بشكل عنصري ومتحيز مني لا لأني امرأة ولكـــن لأن المرأة تشكل دور أساسي في العملية التعليمية وخاصة في المدرسة الابتدائية ويسبقها الروضة لأن معظم القائمين بالعملية التعليمية في هذه المرحلة ســيدات وأنهن مسئولات عن تشكيل شخصية الطفل وأهم مؤثر في حياته هذه الفـــترة منهم جداً الاهتمام بالحديث والإعداد الجيد للمرأة وإن عليها أن تناهض العنصرية داخل المدرسة في تشكيل مجلس الإدارة ومجالس الأباء وأيضاً مقولة ولي الأمر الأب وليس الأم.

ومن هنا أذكر بعض التجارب العملية داخل مدرسة تطبق ما سبق أن اعلق عليه وأهمية دور النهوض بوعي المعلم.

<u>التجربة الأولى :</u> في بداية العام الدراسي بعد شهر تقريباً وجدت الطلبة يتســـابقون للإجـــازات المرضية وإذن الخروج والهروب من الباب والقفز من الســـور فألقيــت بسؤال مع الطلبة عن دوافع ذلك فنطق الطالب وقال نحن في (سجن له أسوار وهيئة التدريس سجان) ونحن لا نستفيد من المدرسة. نتوقف عـــن الســـجن والسجان وتناقشت مع الطلبة حول النظام المدرسي وان الطالب يـــناقش ويحـــاور من يراه سجاناً ليدافع عن حق وجوده واستفادته من العملية التعليمـــية واســـتدعيت مدير الإدارة ليشارك في الحوار وأن يكون في مسئولية واقعـــية بمواجهـــة الطلـــبة في تنفيذ توصياتهم ومنها على سبيل المثال – عدم

المفاضلة بين الطلبة وأبناء المدرسين في الخروج والغياب وإن أبن المدرس إذا جاء متأخر عن الطابور يدخل بواسطة والده أو والدته في حين الطالب العادي لا يســتطيع الخروج بواسطة إلا بطرق غير مشروعة وفي النهاية ندقق للخطأ ونحاسبه ونحن نكيل بمكيالين.

المثال الآخر : (موضوع الانتفاضة)

جاءنــي طالــب ولمح لي أن المدرسة تحاكم طالب من زملائهم خلع قميصـــه ورسم عليه علم إسرائيل وحرقه بالمدرسة وحضر الاتصال السياسي (أمن الدولة) مع التربية العسكرية، لمحاسبة الطالب. فذهبت وتحدثت مع المدير أن هذا شعور وطني كامن في الطالب وخرج بشكل عشوائي غير منظم ونعيشه الآن ويراه في الإعلام من إبادة للفلسطين وصمود أطفال الحجارة في مواجهتهم تكنولوجــية الحرب الإسرائيلية واقترحت عليه تفريغ طاقات الطلبة بشكل منظم ليخرج عمل جماعي موحد وفي النهاية وصلنا لعمل أسبوع مهرجان (القدس في القلــب) يستعد الطلبة في خلال الأسبوع بإنتاجهم لعمل معرض في اليوم الثامن بـــه محــتوى هــذا الإنــتاج من شعر وزجل وقصة ممسرحه (على المسرح) ومجــلات حــائط وماكيــت وأعمـــال فنية مجسمة إلى حفل موسيقي معبر به الانتفاضـــة ثـــم زيارة المعرض لكل الطلبة فصل بعد الأخر وكان في المخطط دعـــوة أعضـــاء مجلــس الشــعب والشورى عن الدائرة والقنصل الفلسطيني بالإسكندرية وبعض الشعراء والأدباء والكتاب قاطني الدائرة للمشاركة في هذا العمــل ودعـــوة الآبـــاء والأمهات المهتمين بهذه القضية وسرعان ما جاء لنا مجموعـــة من اللاآت لتفرغ العمل من مضمونه بعدم دعوة أحد خارج المدرسة وأيضـــاً مـــنع كثير من المواد المعدة لهذا اليوم وجلسنا من الساعة ٧,٣٠ إلى الساعة ٩,٢٠ تليفون كل ربع ساعة لمنع جزء ثم الآخر وهكذا إلى أن وصلت أصوات بإلغاء اليوم ولكننا جمعنا على إتمامه ولو بالنشيد الوطني وتحية العلم .

ولكـــن تـــم اليوم كما نريد نحن رغم وجود قوى ما يسمى بالاتصال السياسي لتراقـــب عمل هذا اليوم لأن الطلاب كانوا أسبق من قيادتهم في وعيهم وخرج مـــن وســـط حشد الطلاب في الفناء مجلات حائط وشعارات تندد بالصهيونية الاســـتعمارية وحـــرق العلـــم وهتف الجميع بخروج السفير الإسرائيلي ودعوة سفيرنا المصري. وقد تحقق ذلك مع السفير المصري.

مثال ثالث : عندما دخلت الفصل وطالب يعاير زميله بأنه معجب ببنت وتشدد برفض الحب لأنه عيب وعندما رآني تخوف وسكتوا عن الحديث ولكن ســـرعان ما التقط الخيط وقلت له أن الحب ليس عيباً فهو شيء مشروع ولكن كـــيف نمـــارس الحب كقيمة وجدانية إنسانية. وإن كل عمل ناجح أساسه الحب وألغيـــت الحصـــة فـــي ذلك اليوم وتناولنا جزء من الموضوع بجذوره العلمية والأخلاقـــية والحيايتة منذ بداية الجنين في بطن أمه – مروراً بحب الأم والأب وحب الوطن لحب المعشوقة لتكوين أسرة خلية ونواه جيدة لهذا المجتمع.

هذه أمثلة وتجارب حية تمت من منطلق تبني قضايا الشباب والخروج بهم من حـــيز الذاتـــية والخصوصية والرفض إلى الموضوعية والعمومية وقبول الرأي الآخر وهذا ما يؤكده كلام الزميل مجدي مهنى.

"مـــاذا نســـتطيع أن نعمل لتحريك الكتلة المدرسية تجاه أهداف العملية التعليمية وأيضـــاً نسوق هذه الأمثلة لنرى ربط قضية الوعي بتحديد أولوية القضايا التي يـــتم ذلـــك بأسلوب حوار ديموقراطي بين الطالب والمعلم والتفاهم حول أفضل الأساليب التي تثبت هويتنا وتحقق الهدف المنشود من التعليم.

أ. تريزا دميان :

لـــو اســـتطاع المجـــتمع المدني تبني قيم وممارستها من خلال الكتاب المدرسي الأنشطة المدرسية هذا الموضوع لفت نظر الجزويت في الإسكندرية من خلال "مشروع أصدقاء الحي للثقافة والتنمية" لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي

ولوحظ إن القيم غير متوفرة في المدارس.وإن الطلبة الفقراء ليس عندهم أماكن للاستذكار ويواجهوا صعوبة في فهم المنهج في ظل المدارس التي هي مكتظة بالتلاميذ وهكذا كانت فكرة هي عمل عدة مراكز توفر أماكن للمراجعة وللاستذكار وصار هناك مركزاً في كرموز وباكوس وإمبروزو واللبان والمنتزة كان هدفهما تنمية التلاميذ هنا يكون عدد التلاميذ في الفصل خمسة وعشرين بحيث يكون لغة التحاور بين المعلم والتلاميذ وكونت أعداد من المدرسين حديثي التخرج بحيث يكون سنه صغير ويُشكل بالطريقة التي هي تساعد وتنمي التلاميذ. البرنامج مدته اليومية ٣ ساعات من ٦,٣٠-٩,٣٠ مساءً بحيث تخدم تلاميذ المرحلة الصباحية والفترة المسائية كان هدفنا من البداية رفع مستوى القراءة والكتابة وكل يوم هناك شرح موازي للمنهج ثم وقت للاستذكار فضلاً عن الأنشطة التي توجه لإعلاء وممارسة قيمة معينة. بعد سنة لاحظنا إن كل الأولاد التي تنتمي لمجتمعات فقيرة بدأت تتغير والذكاء بتاعها ينمو وتحقق قدر كبير من التقدم بدأ كل المتسربين من التعليم من نفس الحي يرجعون ثانية للمدارس فهناك علاقة وطيدة بين تطوير الطرق المدرسية وبين عمل الجمعيات الأهلية.

أ. سامح وهبة :

العنصر الأمني بمفهوم هو الذي يحكم فكر الأسرة في البيت وفكر المدرسة والمسئولين فيها ثم فكر الدولة عموماً وبالتالي مقاييس وضع الكتاب المدرسي بدلاً من أن يكون مصدراً للمعرفة أولاً صار مصدراً الإجابة وشكل من أشكال التقييم النهائي للامتحان والمدرسة تريد نتائج والناظر لا يريد أن يحاسب والحل هو أن يجاوب الطالب الأسئلة من المكان الذي به الإجابات التي تنجحه. كل هذه العناصر موجودة في كتاب المدرسة "يقولوا له أذكر أسباب مجيء الحملة الفرنسية لمصر." هم خمس أسباب معروفين يكتبهم الطالب

ويحصـــل على عشرة على عشرة. لم يحتاج الطالب لمعرفة خارجية لكي ينجح لمـــاذا يحـــتاج المعـــرفة الخارجية؟ بما إن عنده "البرشامة" موجودة مقدمة من الوزارة جاهزة في "أذكر ما تعرفه عن" " تكلم عن مظاهر"... إذن شكل التقييم مـــا لم يتغير في مدارسنا سوف يظل الكتاب المدرسي والمعرفة المدرسية هي العنصـــر الوحـــيد للمعرفة والتكوين المعرفي للطالب والدليل على ذلك إنه في الســـنين الأخـــيرة كـــام ألـــف طالب حاصل على ٩٩% نتذكر في الستينيات والســـعبينيات الـــذي كان يحصل فوق ٩٠% ٦-٨ وكان العاشر على الثانوية يجيـــب ٩٠% الآن ٩٩% ويقـــال إنه ممكن يقدر يجيب ١٠٥% وعند دخول الجامعة لا يحصل أكثر من ضعيف جداً في نصف عدد المواد. إذن نجاحه هذا نجاح مضلل وليس نجاح حقيقي.

الأخ / فايز سعد :

في فلسفة العلوم هناك قضية التفسير والتأويل Interpretation وأظن أن هـــذه مشـــكلة حقيقـــية. المناهج اليوم تُعالج بطريقة أحادية بلا وعي بالخلفيات المعرفـــية الخاصـــة بهـــا التي يمكن أن تتقاطع وتساعد الإنسان على أن يعالج الأمور في مدارات أوسع. هذه جزئية هامة، دور المجتمع المدني أن يساعد في تكويـــن الأسس المعرفية عند المعلمين "Epistemology". هناك في العالم شيء أســـمه معـــامل داخل الجامعة مثل مراكز البحوث، والمعامل فكرتها إنها تبني "فكرة" يعمل عليها مجموعة من الباحثين ويتبناها ممول معين وبأقل الإمكانيات وتخلـــق دراســـة لمنهج موازي. هذا الدور ممكن أن يتكفل به المجتمع المدني. المـــدرس بمفرده لا يقدر أن يعمل شيئاً، المدرس بدون مشرف تربوي أو مدير يعضـــده لن يقدر أن يصل لآخر تجربته. قد تكون لديه الرؤية العملية واضحة ولكـــن يمكن كسره بسهولة لأنه غير مدعم. الجمعيات الأهلية والمراكز البحثية ممكـــن أن تتبـــنى رؤيـــة خلق معامل لإنتاج التجارب التربوية ونماذج فكرية

بمعنى : كيف من نقطة واحدة نمس مداخل معرفية مختلفة حتى تحدث توحد في عقـل الطالب بلا انعزالية معرفية؟ وهذا "النموذج" يصير موجوداً كنموذج في متـناول الـناس ومعـروف أنه موجود والذي يريد أن يعمل به يعمل... هذه التجربة مماثلة لما ابتدعته مدارس خاصة في الصعيد وسميت "حصص الحياة" واكتشـفنا هذا العام بالصدفة إن هناك برنامج دولي من الهند وتبنته اليونيسيف وطبقـته فـي بعض دول الإمارات وفي أسبانيا، هذا البرنامج يُدعى "تعليم قيم الحـياة" "living values education" وهـي نفـس الفكرة على مستوى دولي، والفكـرة المشتركة بين "قيم الحياة" "وحصص الحياة" هي كيف يمكن ربط القيم الإنسانية والحياتية بالأبعاد المعرفية الواسعة وبصورة متنوعة ومتشابكة...

أريـد أن أركز على أن في مصر هناك مشكلة بصورة عامة وهي إن المفهوم المعرفي لا يُشرح ولا يُدرس حتى الكلمة شبة غائبة من المصطلحات، وبالتالـي المدخـل المعرفـي (الابستمولوجيا) لكل علم وفكر غائب، والمنهج الفكري الذي من خلاله يمكن أن يوظف الطالب مواهبه أو يُشغل جزئية الإبداع لديـه غائـب أيضاً، عندما أدرس أنا أُدخل منظومة معرفية معينة تختلف عند تدريس اللغة عن تدريس العلوم التطبيقية. إلى أي مدى المداخل المعرفية للمواد تُـدرس؟ وإلى أي مدى الأساتذة الذين يقومون بتدريسها واعيين الفروقات التي بينها؟ في الواقع العملي عندما يقوم المدرس بالتدريس فهو يقوم بتدريس الفلسفة مثل التاريخ مثل اللغة... كله متشابه ولا يفرق بينهم لأنه لا يعرف الفروق بين المداخل المعرفية الخاصة بكل علم.

د. أحمد عبد الله :

في الموضوع الخاص بالمناهج الدراسية وتشكيل الوعي أريد أربط هذا بكتيب قرأته د. فايز مراد مينا حول التعليم العالي وسيناريوهات المستقبل. كان هـناك مجموعـة جـداول علـى افتراض إن التيار الذي سيسيطر هو التيار

الاشـــتراكي – تيار الدولة القائم – ماذا سيصير حال التعليم العالي سنة ٢٠٠٢ الحقيقة والخلاصة التي استنتجتها من الجداول إن (ما اسخم من ستي إلا سيدي) لا فرق كثير بمعنى إنه بصرف النظر من الذي سيحكم البلد "هي خيبانة خيبانة" تقدمهـــا محـــدود بقدرتها الهيكلية ولن تستطيع أن تدخل التنافس العالمي. "ليس بالأيدلوجـــيا وحدهـــا يحيا الإنسان" لا "بالشعارات الدينية" "ولا الاشتراكية" "ولا الوطنية" في النهاية هذا خطاب لغوي وأنت تريد تغيرات هيكلية تخرج أفضل ما فـــي طاقـــات الأمة لكي تقدر تقول إني أقطع مراحل تقدم حقيقية من اول البيع والشراء "بتصدر إيه وبستورد إيه وزنك إيه" في التجارة العالمية "وزنك إيه" في التكنولوجيا العالمية إلى آخره. والمواطنون ماذا أعطيهم من أكل وشرب وعلم ومعرفة وتعليم. المسألة هيكلية وليس موضوع كلام "طق حنك" "وفض مجالس" فـــي لمس الموضوع الأيديولوجي المؤدي. نقدر نقول إن المجتمع فيه تطورات أساســـية معنـــية بالشـــأن الفكري وشأن التقدم الإنساني والاجتماعي إن هناك أيديولوجيات مختلفة فيما عدا أيديولوجية الدولة والبيروقراطية.

د. محمد أبو الإسعاد :

أنـــا الحقـــيقة مختلف مع المدرسة التربوية المصرية وشاع أن درجة تخلفهـــا يرجع إلى "دانلوب" "ودانلوب" برئ من هذا. حقيقة لو طرحنا الظروف التـــي تم فيها إنشاء نظام الشهادات العامة، الظروف الموضوعية كانت تقتضي ذلـــك لكن المشكلة في تطوير هذا النظام. لا شيء وكل المشكلة تقع على رأس "دانلوب" هذا قصور وعجز في المدرسة التربوية المصرية ولازم نبقى أمناء مع نفســـنا. "دانلوب" طور التعليم وفقاً لمصالح خاصة لا أستطيع أن أنكر عليه هذا الحق. النظرية العلمية تتحول في مناهجها لنص مقدس زيها زي غيرها. عندما تضع أمامي نظريات. أنا أريد معرفة كيف جاءت وهذا ما يشجع العقل المبدع

أو المفكر ولذلك يمكن أثير كثيراً أن المصريين عاجزين عن الابتكار عند قراءة تقارير "كلباريز" سنة ١٩٢٩ (لطفي باشا السيد سنة ١٩٢٩ أنتدب خبيرين من أوروبا واحد إنجليزي والثاني سويسري وكلفهم بدراسة ميدانية للتعليم المصري وطرح الأفكار لتطوير التعليم لطفي السيد طلع يقول منظومته الفكرية). من يقرأ التقريريـــن اليوم سوف يشعر بأنهم يصفوا حالة التعليم الآن بكل حذافيره عندما قــرأت هــذه التقارير في السبعينيات أردت أن أجد نقطة اختلاف واحدة تصف التعليم في مصر لم أجد المدرسة التربوية المصرية قصرت تقصيراً كبيراً. نحن محتاجون لنشر الروح العلمية وخاصة إننا نفتقد هذا بالنسبة للتاريخ. على سبيل المثال: وأنا مدرس، جاء مدرس زميلي عنده ظرف طارئة وطلب أخذ الحصة بــدلاً منه. دخلت الفصل وسألت "يا أولاد في التاريخ الفرعوني وصلتم لأين؟ وصـــلنا لكــذا فبدأت أطرح عليهم أسئلة على سبيل المثال: رمسيس انتصر في قــادش الإجابــة كانت في حالة حماس وتعصب قوي." رمسيس كتب هذا على المعــابد" ولكن الحيثيون كتبوا على معابدهم عكس ذلك" طرحت الرأي والرأي الأخـــر فيما قطعوه من المنهج في الكتابة على المعابد وقال أنا بنيت المعبد ده وده قال أنا بنيت وده شطب وهكذا الأولاد كانوا في حالة ذهول والأكثر ذهولاً عــندما جاء المدرس بعدها بأسبوع "ماذا فعلت في الأولاد" قلت له "عملت إيه؟" أنا لست شاعراً فعلاً بالتأثير قال "ما قمت أنا ببناءه طوال العام هدمته أنت في حصــة" لأنـــه فعلاً فيه مصداقية هو منعزل عن مناهجه لأنه متبني وجه نظر واحدة هذا سائد في مناهج التاريخ باستمرار رأي ورأي آخر وسبب وسبب آخر فالأحادية في منتهى الخطورة.

أ. رضا رمسيس :

أنـــا مـــدرس بمدرسة الفرير سأتكلم عن تجربة عشتها من خلال لقائي بـــالأولاد في السنة الثالثة إعدادي وفي حصة تربية دينية مسيحية وكان الحديث

عـن "السبي" وقلت لهم "الناس الذين كانوا يصلون وبتتبع الله ورغم ذلك وقعوا في السبي إذاً الله أحياناً غير قادر على وقف شر يقوم به فئة أخرى" وأصريت على هذه النقطة رغم إن الناس تصلي وتقوم بواجباتها، الله أحياناً لا يستطيع أن يوقف الشر، قامت القيامة في الفصل وقيل إني أدعي إن الله عاجز كانت هناك حرب بعد هذا.

ما أريد أن أركز عليه هو إعداد المدرس إعداد جيد الذي به يقدر أن يعمل ويعد العقل فالعملية التعليمية برمتها مشلولة وهي التي تخلق الهوية المذعورة. إن إعداد المدرس وقدرته على الانفتاح على الآخرين.

أ. فتحي فرج :

لم يكن "دانلوب" مسئول فقط عن موضوع الامتحانات إلا أني أعتقد إن الامتحانات هي أضعف حلقة في سلسلة العملية التربوية وهي فعلاً آفة العملية التعليمية والسؤال المطروح ماذا فعل الأساتذة الذين قادوا العملية التربوية في العشرين سنة الماضية كان دورهم نقدي لكل مدارس التربية. هل مجرد النقد كافي؟ هل يعمل تطوير أو إصلاح؟؟ ماذا فعلت الدراسات المقارنة أمام فكرة الامتحانات؟ وبهذا الشكل الذي يحدث في مصر هل هي حالة فريدة في العالم؟ كان ممكن إن الدراسات المقارنة تظهر كيف في ألمانيا وسنغافورة وأمريكا الأمور مختلفة. هناك اعتقاد سائد للعاملين في الحقل إن فكرة الامتحان هي الفكرة السائدة في كل إنحاء العالم!!! لو كانت هناك دراسات مقارنة حقيقة لاكتشفنا أن كثير من النظم الموروثة في العملية التعليمية عندنا ليس لها أساس علمي وغير سائدة في كثير من دول العالم هذه مجرد ملحوظة.

د. محمود أبو زيد :

المدرســـة السلوكية هي السائدة لعدة أسباب السبب الأول : أنها الأكثر محافظـــة وفي أي مجتمع هو النظام التربوي هو الأكثر محافظة بحكم تركيبه. فالتغيـــير فيه والتطوير فيه صعب وعندما تنشأ مدرسة نقدية تقابل بهجوم شديد وهناك تجارب شخصية كثيرة أستاذنا الدكتور مراد وهبة وأنا اتفقنا نحن الاثنين على أن نعمل مشروع لتدريس الفلسفة بالطريقة الحوارية وأخذنا موافقة مجلس الكلية. ودخلنا مع الطلبة وهم عندهم أفكار في ذهنهم... أفكار بعضها مخلوطة. المهـــم كان هناك مقاومة وبدأت العملية تتحسن في الأداء لكن عندما أردنا أن نمتحن الطلاب في المكتبة. علماً بأن معظم الأساتذة في مجلس الكلية درسوا في أمـــريكا لكن أول ما طُرحت فكرة الامتحان داخل المكتبة قالوا هذا يعتبر غش جماعي وبناءاً عليه تُلغى التجربة. عنصر المقاومة موجود لا نستطيع ان نقول إننا لا نعمل في مناخ ضاغط وشديد وأنا أعتقد إن المدرسة النقدية عملت جهد جيد في الواقع ولكن كان هناك دائماً مقاومة.

د. عبد الفتاح تركي :

حينما نتحدث عن غلبة ثقافة الذاكرة في نطاقنا التعليمي لابد أن نتذكر أن هذه الثقافة سادت في أنظمة تعليمية كثيرة... فما تجدر الإشارة إليه اليوم أن التعلـــيم الفرنسي الذي قطع أشواطاً كبيرة نحو المدرسة الحرة والتربية النشطة التـــي تسمح للمتعلم بأن يكون طرفاً فاعلاً في العملية التربوية .... عانت هي الأخـــرى مـــن غلبة ثقافة الذاكرة إبان العصور الوسطى وحتى مشارف القرن التاســـع عشر وأتذكر هنا نقد "رابليه" للتعليم السائد في عصره أي القرن السابع عشر في زمانه وكان كل ما يباهي به من مهارة هي القدرة على قراءة الأبجدية اللاتينية من آخرها إلى أولها.... شخصية تافهة هي نتاج تعليم هذا العصر في مقـــابل شخصـــية "بانـــتاجراويل" الذي تعلم في مدرسة الحياة فأتقن الكثير من

مهارات الحياة واصبح مهيمن على الشخصية الأولى تماماً... والسؤال هو لماذا سـيطرت ثقافـة الذاكرة آنذاك؟ لابد أن نفهم السياق التاريخي المجتمعي الذي سـادت فـيه هـذه الثقافة ثم السياق التاريخي والمجتمعي الذي شهد اختفاءها والـتحول نحو المدرسة الجديدة.... وبالطبع لابد وأن نجد ما نفيد منه في فهم واقع التعليم اليوم الذي ما يزال يعيش في هذه الثقافة التي تسعى إلى القولبة عن طـريق التلقيـن وتأكـيد استمرارية المتعلم في اجترار رصيده من المعارف والأفكار التي لقنها كي يكون مطيعاً، خاضعاً، تابعاً، متبعاً، راضياً... إلى آخر هـذه الصـفات التوفيقية المناهضة للتفكير المتمرد والإبداع.... وكلها خصال تحرص عليها الأنظمة ذات الوجهة الأوتوقراطية.

د. عزيز حنا داوود :

المعلم التربوي يمكن أن يساعد في سياق مقترحات ومناهج تساعد على الانطـلاق والإنـتاج ذو القـيمة... العائق عندما نفكر في وضع كمناهج نحن مشـروطون بـأن المـنهج يقدم من خلال كتاب مدرسي تتبناه وزارة التربية والتعلـيم. هل نفكر في منهج لا علاقة له بالكتاب المدرسي؟ كيف يمكن إذا لم تتبنى المدرسة النظامية وجهات نظرنا أن نبحث عن إمكانيات غير نظامية نبث فيها أفكارنا وفي هذه الحالة يمكن أن نكتشف طرق أخرى يمكن من خلال هذا المعمـل أن نخاطـب الشباب بكتب فيها أفكارنا ونخاطب مدرس سيتعامل مع المدرسة النظامية ونبحث معه كيف ننتهز الفرصة. نساعد المدرس أن يكتشف التلقائية لكي يستثمرها في تغيير تربوي غير عادي. فتصبح المدرسة مكان غير عـادي ومكـان حي وهكذا يمكن مساعدة المدرسة النظامية من خلال برنامج خارجي يساعد المدرس النظامي.

أ. مجدي مهنى :

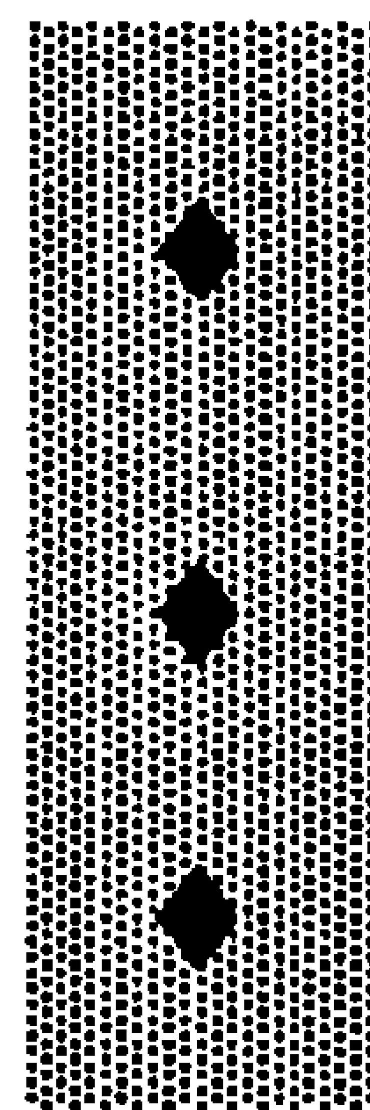
بخصـــوص التلقيـــن والتلفيق هو جهد فكري ومعاناة إنسانية حقيقية. والفكر الإنســـاني كلــه لا توجد فكره فيه إلا من مركب أفكار ثابتة سابقة عليها ومتفاعلة مع الموقــف الذي تعيشه. هكذا يقال عن الماركسية لها ثلاث مكونات والفلسفة الألمانية. حــتى الأديـــان فكر تلفيقي التلفيق مركب إنساني فهي كلمة غير معيبة لكننا نهزأ منها خاصــــة فـــيما يخـــص التلقيـــن. التلقين تكنيك معرفي أساسي كيف يمكنني أن أحفظ النصوص الدينية إلا إذا كنت أحفظها أفهمها هذا تكنيك آخر فبعض المعارف الإنسانية والكونـــية لابد أن تتم عن طريق الحفظ المشكلة عندنا إننا نقف ولا نكمل الرحلة هذا مســـتوى آخـــر من المعرفة الإنسانية وهو الفهم التطبيقي الاحتفاظ بالتلقين ولا بد من الاحتفاظ بنظام الامتحانات. بمعنى أن امتحان الطلبة يتم في التلقين وسؤال آخر خاص بالفهم وسؤال التطبيق.

د. أحمد يوسف سعد :

تكلمـــنا كثـــيراً عن هدف التعليم على مستويين: المستوى الرسمي الذي هو بالنســـبة للدولة واجب قومي ولابد أن نحقق التعليم لأن هناك نسبة عالية من الأمية .. الـــخ.. هذا منطق شكلي ومنطق مبني على الشكل العام. المستوى الثاني مثقفين الذي يقلقـــنا جداً هو إن التعليم لا يحقق هدفه التنويري. فهو هدفه خلق العقلية العلمية الناقدة التـــي يمكنها أن تساعد فعلاً على إحداث نهضة حقيقية في المجتمع. وأظن أن جوهر القضـــية إن كل إنسان بسيط يريد أن يتعلم لكي يحل مشاكله يريد أن يتعلم شيء لكي يطبقها في حياته وبالتالي نحن لم ننبذل الجهد الكافي للربط بين التعليم والحياة، ما بين مشـــكلات الناس وما بين ما يتعلمونه ممكن أن أضيف عليهم أشياء أخرى وطالما أن الـــدارس احتياجاته ما تكون غائبة عن منظومة إعداد المناهج في هناك دائماً خلل. لو ظـــل التعليم بعيداً عن هذه المشاكل الحياتية الخاصة بالطالب سيظل التعليم هدفه هذه الشـــهادات التي تمنح والتي تحول الإنسان من باحث للمعرفة إلى الباحث عن حصوله شـــهادة. هـــذه هـــي القضية الجوهرية التي يجب أن تصاغ كيف نربط ما بين أهداف متنوعة.

المحور الثالث

سياسات تعليمية بديلة



أ. صلاح سبيع

أ. د. عبد الفتاح تركي

أ. د. كمال نجيب

المحور الثالث

منهج باولو فيريري وسياسات تعليمية بديلة (تجربة مصر)

أ. صلاح سبيع

إن واجبي اليوم هو عرض تجربتي التي بدأت منذ ٢٥ عاما، وتشمل في يومنا هذا أكثر من ألفي فصل في جميع أنحاء مصر، ولكن – لسوء الحظ – لا يعرفها إلا أشخاص قليلون داخل مصر وخارجها. وللمضي قدما، أقترح أن نتبع التسلسل الآتي:

- كيف اكتشفنا باولو فيريري في مصر
- ما هو نشاطنا في هذا المجال
- أي نوع من المشاكل قابلناه في البداية
- ما هو تأثير أسلوب فيريري علي الأميين والمنشطين
- ما هي التحديات الجديدة
- هل يمكن أن نأمل أن يشارك هذا العمل في بناء مجتمع مدني؟

مقدمة لابد منها:

بدأت الطباعة في مصر مع بداية القرن التاسع عشر. ومع ذلك، فحتى عام ١٩٥٢ لم يتمكن أكثر من ثلث الأطفال من الالتحاق بالمدارس، وكان معظمهم ذكورا يقطنون المدن.

في عام ١٩٨٦، كان ٤٩% من السكان فوق ١٠ سنوات أميين. وفي ١٩٩٦، أضحى الأميون حوالي ٣٨،٦% أي ما يوازي ١٧ مليونا تقريبا، مع

٣٢،٨ % من السكان حاصلين علي تعليم متوسط، و٧ % من الملتحقين بالتعليم العالي؛ و الباقين هم من دون العاشرة وفوق الخامسة والستين.

في ١٩٩٦، لم يكن هناك بعد أماكن متاحة بالمدارس الابتدائية لأكثر من ١٢% من الأطفال. وتبذل الآن جهوداً كبيرة لإنشاء مدارس جديدة، ولكن ذلك يأتي بالسلب علي جودة العملية التعليمية، فالنتيجة أن مستوي التعليم في مصر منخفض جدا.

منذ الستينيات، أخذت الحكومة علي عاتقها مسؤولية إيجاد وظائف للخريجين، سواء من المدارس الثانوية أو الجامعات. وفي الواقع، لم يكن ذلك بالمهمة السهلة، والنتيجة هي فارق زمني كبير بين التخرج و إيجاد الوظيفة. وهو ما يترتب عليه فقدان المعرفة و البطالة المقنعة، حيث يلتحق الكثيرون بوظائف بدون عمل حقيقي يقومون به. وقد يتساءل الفقراء "لماذا الالتحاق بالمدارس طالما أننا لن نجد وظيفة"؟

ويجبر الفقر الأهالي في كثير من الحالات علي إرسال أبنائهم للعمل بدلا من إلحاقهم بالمدارس. وما تزال العادات السائدة في المناطق الريفية تحول دون تعليم الإناث.

كيف اكتشفنا باولو فيريري في مصر :

مع نهاية الستينيات، بدأ اتجاه مسكوني يظهر في مصر. وتأسست لجنة مسكونية للشباب في ١٩٧٠، وكانت تهدف لتعميق العلاقات بين الشباب من مختلف الطوائف المسيحية (أرثوذكسية، بروتستانتية، كاثوليكية) من خلال اكتشاف المظاهر والأهداف المشتركة لتحقيق الوحدة. ومن هنا جاءت فكرة تعميق هذه الوحدة عن طريق عمل مشترك: لماذا لا نبحث عن مشكلة اجتماعية

تمكنـــنا كلنا من العمل سويا؟ فالنظر والعمل المشترك علي حل إحدى مشكلات مجتمعنا ربما يوحدنا بشكل أفضل.

كانت الفكرة جيدة، و في عام ١٩٧٢ عقد اجتمــاع أولي دعي للعمــل المشـــترك حـــول واحدة من أهم المشكلات التي تواجه مجتمعنا ألا وهي أمية البالغين، والتي – علي الرغم من أهميتها – تم تجاهلها أو التعامل معها بأسلوب بـــالغ النمطية. وانضم بعض الأصدقاء الآتين من لبنان لهذا الاجتماع عارضين تجربتهم التي كانت اكتشافا حقيقيا بالنسبة لنا. إذ كانوا في الواقع يتبنون نظرية باولو فيريري ويحاولون موافقتها مع الظروف العربية.

ولا حاجة لأن نشرح أن ذلك أعطانا مخرجا لتحقيق آمالنا. فالحقيقة أننا لــم نكـــن نهـــدف لتلقين مهارات القراءة والكتابة فحسب، وإنما كنا نبحث عن طـــريقة لإعلاء الشعور بالإنسانية في قلب هذه الجماعات المقهورة. وفي ذلك الوقـــت، لــم نكن بعد قد قرأنا أي شئ عن فيريري أو أي من كتاباته، حيث لم تتوفر آنذاك ترجمات بعد، ولكن الرسالة كانت قد وضحت:

الهـــدف هـــو تحرير الإنسان، وعمل نوع من المصالحة بين هؤلاء المهمشين والمجـــتمع بمـــا يســـمح بمشـــاركة حقيقية في صنع مستقبلهم، ورصد حقيقي لاحتياجات الأفراد و اعتراف بثقلهم الثقافي الذي طالما تم نفيه.

الحوار كان مفتاح عملنا:

حوار مع المجموعة السابقة لنا في لبنان

حوار مع الأميين

حوار داخل الفريق

حوار مع أصدقاء جدد اكتشفناهم في مصر، كانوا مثلنا يبحثون عن حياة افضل للمقهورين والمهمشين.

العمل الذي نقوم به

أولا: من نكون؟

بعـد اجتماع ١٩٧٢، تم تكوين لجنة جديدة: "اللجنة المسكونية لمكافحة الأمية". كانـت هـذه اللجنة تتكون من أفراد متحمسين لتحقيق هذا المشروع، وأعضاء بعض المنظمات الهامة العاملة في التنمية، وهي:

- "الأسـقفية القبطية الأرثوذكسية للخدمات الاجتماعية": وكان علي رأس الأسقفية شخص رائع منفتح علي الشباب والمسكونية، ساند عملنا بشدة، هـو الأسـقف صموئيل. وقد توفي أثناء اغتيال الرئيس السادات عام ١٩٨١. و كذلك توفي السيد سمير سعد في حادث مشؤوم عام ١٩٩٢، الذي كان واحدا من أكبر معاونيه، وأحد الأعضاء النشطين في اللجنة.
- مـنظمة أخـري هي "كاريتاس مصر" التابعة لكاريتاس الدولية و التي أنشـئت في مصر منذ عام ١٩٦٧ كمنظمة خيرية. وتحولت للتنمية و محو الأمية على وجه الخصوص عام ١٩٧٢ في الوقت ذاته الذي بدأت به اللجنة عملها. في البداية كان لكاريتاس بين ٧ و ١٠ فصول فقط في القاهـرة والإسـكندرية، لكن بدءا من ١٩٨٤ بدأ العمل ببرنامج كبير يغطي اليوم قرابة ٧٥٠ فصلا في جميع أنحاء الدولة.
- المنظمة الثالثة هي "جمعية الصعيد للتعليم والتنمية". وتدير هذه الجمعية أكثر من ثلاثين مدرسة مجانية للأطفال الفقراء في صعيد مصر، آملة أن تتحول المدارس لمراكز إشعاعية للقرية كلها. وكان من الطبيعي أن يجدوا أن أسلوب فيريري يطابق أهدافهم. وقد آوت هذه الجمعية لجنتنا خلال سنواتها الأولي.
- وانضـم كذلـك إلـي اللجنة قليل من المتطوعين، ليشاركونا بخبراتهم ومعارفهم.

وهكــذا بــدأ عملنا بعناصر قليلة و لكن بمساندة قوية وحماس كبير. وفي ١٩٧٥ قررت المنظمة العالمية للطلاب المسيحيين بالاشتراك مع مجمع كنائس الشــرق الأوســط مســاندة اللجنتين (مصر ولبنان) ماديا ومعنويا في مشروع مشــترك هــو "اللجــنة الشعبية للتعليم". وأعطانا ذلك الفرصة لمقابلة وتأسيس مجموعات جديدة في الأراضي الفلسطينية (غزة والضفة الغربية)، و جامعة بير زيــت، والســـودان واليمن وسوريا والأردن. وكانت هذه العلاقات مثمرة جدا ولكنها غير ثابتة لسوء الحظ.

هــذا هو "نحن" بشكل عام، دعونا الآن نعود لــ"نحن" الصغيرة والتي تعني اللجنة المصرية: كيف تابعنا العمل؟

بدأنــا باستطلاع اجتماعي لاكتشاف المشكلات الحقيقية للحياة اليومية للفرد الأمــي، مــا هــي مخاوفه وطموحاته، ما هي العناوين الرئيسية التي يجب أن نخــتارها. فاللغة العربية ليست سهلة، وقد دعينا لإعداد منهج تعليمي مصاحب لدليل المنشطين بسرعة. وعنوان هذا الكتاب هو "تعلم تحرر"، وهو يهدف فقط لمساعدة الطلاب على التذكر بعد الدرس، ولا علاقة له بالحفظ. وكان تنفيذ هذا الكــتاب عمـــلا جماعيا حدثت خلاله مشاركة عميقة للمنشطين. وتوالي تحديث الكــتاب كل ٥ – ٨ سنوات. واللجنة بشكلها الحالي هي التي تشرف علي هذا التحديث المتواصل والدائم.

وكانـــت مهمتنا الثانية هي تدريب المنشطين علي النظرية. وكان معظمهم متأثريــن بالتعليم التقليدي، وكان دورنا يقوم علي مساعدتهم علي القيام بتحليل نقــدي لهذا النظام التعليمي، بهدف اكتشاف نقاط ضعفه ونتيجة نقص المعرفة. وحاولنا مساعدتهم علي اكتشاف أسباب (وليس نتائج) مشكلة الأمية، و بعد ذلك اكتشـــاف الثقافة الشعبية. ونمي هذا الاكتشاف شعور المنشطين بالوحدة والحب تجاه الأميين، وسمح بحوار حقيقي معهم.

ومنذ البداية، رفضت اللجنة أن يكون لها فصول خاصة بها. فعملنا يجب أن يكون من خلال المنظمات المتخصصة في العمل الميداني والمنشطين. ولهذا السبب قمنا – بالتوازي مع الدورات التدريبية – بعقد اجتماعات متعددة مع المنشطين لنناقش كيف يمكن حل المشكلات التي ظهرت على السطح، أو لتعميق التفكير حول عملنا والاحتياجات الجديدة للأميين.

ماذا كانت مشكلاتنا حين بدأنا؟

أول المشكلات كانت **اللغة**: عامية أم فصحى؟

المشكلة الثانية كانت **المنهج**: هل يجب أن يكون موجها لفئة معينة: الإناث، الذكور، الريف، الحضر؟

المشكلة الثالثة، كانت أننا أثناء عملنا من خلال المنظمات، كثيرا ما واجهنا صعوبات في **تحقيق عمل متصاعد من القاعدة إلى القمة**. فلهذه المنظمات قرارات "هيراركية"، وكل القرارات يجب أن تأتي من القمة. ولهذا فقد مررنا أحيانا بصراعات لنجعل القمة تستمع لاحتياجات الأفراد أو المنشطين العاملين في الميدان.

مشكلة أخرى هي كون اللجنة مسكونية، بما يعني أنها مسيحية. (ما زالت لفظة "مسكونية" في مصر تعني علاقة بين المسيحيين فقط). و كان ذلك خطرا حقيقيا يهدد بتراجعنا للخلف بدلا من إقامة علاقات مفتوحة، لذلك أقمنا حوارات مع مجموعات أخرى مهتمة بالمشكلات الاجتماعية. فالمنهج ليس له أي اتجاه ديني، ومعظم الدارسين والمنشطين هم في حقيقة الأمر مسلمون. وفي الأعوام السابقة، أصبحت أعمال باولو فيريري معروفة أكثر فأكثر في مصر. وهو ما ساعدنا على عمل أنشطة أكثر مع منظمات ومجموعات غير مسيحية، ومشاركتهم بتجربتنا.

وهــذا العمــل الجماعي ذو فائدة كبرى لنا جميعا حيث أننا نحاول معا خلق عقل ناقد، ولنا هدف واحد هو: بناء عالم أفضل يتمتع فيه الجميع بالحرية والعدل.

إن الشــعب المصري مسالم وعاطفي بطبعه، وهو يحاول خلق عالمه بطــريقه سلسة. وما يحتاجه هو اكتشاف علاقات جديدة تربطه بالآخرين حتي يجــد القــدرة علــي التغيــير. ولكن لسوء الحظ، طوال الوقت قام الكثير من المستغلين ببذر الفرقة والتعصب بين صفوف شعبنا.

الآن، ما هو الأثر الذي أحدثته نظرية باولو فيريري؟

إن معظم المنتظمين في فصول محو الأمية هم من النساء و الأمهات. تعتــبر النســاء كائنات دونية، ولكن في حقيقة الأمر فإنهن يشعرن أكثر وأكثر بالــثقة في أنفسهن، ويتزايد إدراكهن بحقوقهن ودورهن في المجتمع. وترفض الــيوم كثيرات منهن إجبارهن علي التزوج من أولاد عمومتهن أو من أشخاص أغنياء، فقط لأن أهلهن قد قرروا ذلك.

وفــي بعــض المناطق الحضرية حيث يسمح للنساء بالعمل في بعض الــورش الصــغيرة أو المصانع، بدأن في معرفة حقوقهن كعاملات، وتقاومن الاســتغلال، ومــثلما تقول أحدهن: "يمكنهن أن يفصلوننا من العمل واحدة تلو الأخرى، ولكنهم لا يمكنهم أن يفصلونا كلنا دفعة واحدة".

وفــي مركز "بنت النيل" القريب من القاهرة، بدأت الفصول من خلال فكــرة المساعدة على حل بعض المشكلات القانونية: قررت الشابات المشاركة فــي الانتخابات. وليس هذا معتادا، ولكننا نحاول الآن تعليم الناس العمل داخل جماعاتهم من خلال الأنظمة الانتخابية، إذ ربما يكون ذلك مدخلا للديمقراطية.

وفـــي ذات المركز نظمت الشابات أنفسهن لمتابعة طلب إدخال مياه الشرب في منطقتهم.

وفي منطقة أخرى، طالبت الأمهات بحضانة لأطفالهن. وقامت كثير من الســـيدات اللواتـــي تـــم محو أميتهن بتكوين مجموعات صغيرة وإدارة فصول بأنفســـهن. وفـــي معظـــم الأحيان فإنهن يقمن بذلك بشكل أفضل من المنشطين المدربين. إن المشكلات المتعلقة بالتوعية الصحية متعددة، ولذلك فقد أنشأنا لجنة للصحة واستخدمنا كتاب "ديفيد ورنر" الذي لا يحتاج لوجود طبيب. ووجدنا في هـــذا الكـــتاب صلات عديدة مع أسلوب فيريري، بما سمح لنا بإدخال العاملين بالصحة في روح النظرية.

أريد أيضا أن أشير لمظهرين مهمين بخصوص التأثير على الدارسين: قالـــت إحـــدى الأمهـــات: "الحوار ساعدني علي مناقشة أبنائي في احتياجاتهم. أستطيع أن أتفهمهم الآن، وأصبحت علاقتنا أكثر هدوءا".

خـــلال الحقبتيـــن الأخيرتيـــن، سافر الكثير من الأزواج للدول العربية الخليجـــية ســـعيا وراء المال. وتركوا عائلاتهم وزوجاتهم لمواجهة مسؤوليات جديـــدة. وهـــو مـــا أعطي الفرصة لهؤلاء النساء للنمو وإدراك قدرتهن على المشـــاركة الحقيقية في مجتمعهن بشكل إيجابي. وقد تأثر المنشطون كذلك بهذه النظرية.

ويعترف الكثيرون منهم أن الحوار ساعدهم على تجديد ثقافتهم. فقد بدأ الكثـــيرون العمـــل بمحو الأمية بحثا عن بعض المال، ولكنهم في حقيقة الأمر يشـــعرون بدرجـــة كبـــيرة من الارتباط تجعلهم يستمرون في العمل حتي مع حصـــولهم علـــي وظـــائف أخـــرى. وبعد أحد الدورات التدريبية قال لي أحد المنشطين: "لم أكن مقتنعا بهذه الوظيفة. كنت أشعر بأن العمل في فصول محو الأمـــية أقل شأنا من العمل في مدرسة ابتدائية، ولكن الآن بعد ما وضحتموه لنا

أشـــعر بمـــدي الأهمية والنبل التي يمكن أن يكون عليه هذا العمل". نعم، إنها ليست وظيفة، وإنما رسالة حقيقية.

ما هي التحديات الجديدة في الوقت الحالي؟

- مـــنذ عـــام ١٩٩٠ بـــدأت الحملة القومية لمحو الأمية لفترة عشر سنوات. وتعترف المنظمة العامة لمحو الأمية، وهي الهيئة الرسمية القائمة على تنفيذ الحملـــة، بخبرتـــنا السابقة. وفي كل مرة يكونون بصدد نشر طبعة جديدة، يدخلـــون جانـــبا مـــن الحوارات كجزء من الدروس. إلي أي مدي سيؤدي تحويل ديناميكية الحوار إلي مجرد أسئلة وأجوبة وبالتالي إفساد الفكرة؟
- أدي الإسراع بالحملة لدخول الكثير من الأفراد الذين لا يرغبون في التعلم، ويتســـابقون للحصول علي شهادة محو الأمية، للمستند والشهادة فقط وليس للثقافة. وهو ما يستوجب بعض مراجعة الذات والنتائج التي تحققت.
- فـــي الوقـــت الحالـــي، فإن أكثر المجموعات من النساء، وذلك نتيجة لعدة أســـباب. ولكـــن إذا تمت التوعية بشكل جيد، هل يمكننا تخيل حدوث تغير حقيقـــي في المجتمع، يقلل من الفجوة بين الذكور والإناث، التي لا يمكن إلا أن تولد الصراعات بدلا من التوافق؟
- في الوقت الحالي ينمو اتجاه أصولي بين الأقباط والمسلمين علي حد السواء. فـــي بعض الأحيان يتحول الأمر إلى عنف يعتبر في حد ذاته مظهرا سلبيا. والمشكلة أيضا هي كون ذلك يجهض أي مشاركة ثقافية أو نقدية ممكنة.
- تـــتزايد الـــبطالة، و أول الضـــحايا هم الأميون. وتلك هي النتيجة المنطقية للخصخصة، ولكن يمكن تخيل إلى أي مدي تصل مأساوية الأمر لدي كثير من العائلات التي تعاني بالفعل، وتعيش في ظروف بالغة السوء.

- تتعمق الفجوة بين الفقراء و الأغنياء أكثر من أي وقت مضي. و تسيطر القوى الرأسمالية – الوطنية أو الأجنبية – علي حياتنا بشكل كبير، وبشكل أخص الجماعات المقهورة. والحلول الوسطية التي ربما نجحت في الماضي لم تعد قادرة على حل مشكلات الوقت الحالي.

كل هذه المشكلات ربما تدفعنا لليأس، ولكنني أعتقد إننا لو أردنا الاستمرار في المقاومة فإنه لا يوجد أمامنا خيار، لأن تنمية الإدراك ما زالت أكثر الطرق نجاحا في تقوية الشعوب والوصول لتحريرها.

يمكننا أن نأمل، بدون توهم، بأن يكون لجهودنا نتيجة إيجابية:

- لأن الأفراد الذين تم محو أميتهم مقتنعون بشدة بكونهم أصحاب دور في المجتمع، ويحاولون القيام بشيء بأنفسهم.
- لأن المثقفين قرروا أن يتركوا برجهم العاجي والانضمام للشعب و العمل معه: إنه حوار حقيقي يحترم لغة وثقافة الفقراء.

إذا كانت الغيوم الثقيلة تغطي سماء عالمنا، فإن ذلك لا يعني أن الشمس غير موجودة.

فالحوار وتنمية الإدراك و العمل الثقافي أتوا بثمار في مناطق لم يكن يتوقعها الكثير من الناس، وذلك هو الدليل علي كونهم ضوء شمس الأمل. ربما لا تكون هذه الثمار مكتملة النضج، فرد الفعل الناتج متغير وليس بالقوة يمكن استكمال المسيرة مع هؤلاء المتعطشين للحرية. إن المجموعات التي تعاملنا معها هي الأضعف بالنظر إلى إمكانياتها المادية وقدرتها علي تأسيس أنفسها، ولكن بلا شك، يوجد تغيير كبير جدا في شخصياتهم.

إذا كنتم تفكرون في المجتمع المدني، فإنه ربما يكون أملا بعيد المنال، ولكننا رأينا البذور:

- شـــعور بالـــثقة واحترام النفس .. احترام للاختلاف والتعددية .. روح مشـــاركة والـــتزام نشط بأنشطة صغيرة حتى هذا الوقت .. نجاح في تخطي الأنانية والتنافس.
- إذا تمكنـــنا من جمع عاملين أكثر .. إذا تمكننا من الصبر لنرى كيف تنمو البذور بشكل طبيعي، بلا شك سيصبح عالمنا أخضر مثلما نأمل، أخضر حي حقيقي وليس أخضر فرشاة ألوان.

أنا أؤمن أن باولو فيريري أعطانا الطريق السليم ولكن الهدف ما زال بعيدا. تعلمـــنا منه أن نعمل ونفكر ونخلق. أن نفهم، ولا نمضي قدما بأفكار ونظريات ســـابقة التجهـــيز، بل أن نذهب إلى الميدان ونقابل الناس وبالتالي سيؤتي ذلك ثمره...

المحور الثالث

أزمة سياستنا التعليمية هل لها من مخرج؟؟

أ.د/ عبد الفتاح إبراهيم تركي

أولاً: المنطلقات :

١- **أسلوب الصياغة والمضمون:** السياسة الموضوعة لبناء البشر هي جزء من السياسة العامة للنظام الحاكم الذي يهيمن على مقادير شعب في زمان ومكان معلومين. ويترتب على هذه الحقيقة أن تعكس السياسة التعليمية من خلال أسلوب صياغتها ومضمونها الخصائص المميزة لهذا النظام.

١-١- فأسلوب الصياغة يتسم بالأوتوقراطية في الأنظمة الدكتاتورية ، وهو أسلوب ديموقراطي في الأنظمة التي تسمح بمشاركة مواطنيها في صياغة سياساتها على كافة الأصعدة. وبالطبع هناك أساليب متوسطة تقع على المتصل الذي يباعد بين هذين النقيضين، تقترب بأسلوب الصياغة من هذا الطرف أو ذاك. ويتوقف على الطريقة التي تصاغ السياسة على أساسها أمور كثيرة تحكم فاعليتها ومن ثم ما تنجح في تحقيقه من نتائج.

١-٢- **مضمون السياسة:** كما يتحدد مضمون السياسة أيضاً وفق تكوين النظام الحاكم وحقيقة القوى الاجتماعية التي تحكم توازنه وتحدد خياراته وبالتالي المصالح التي يخدمها. فهناك السياسة التعليمية التي تسعى للتعليم النخبوي وهناك السياسة التي ترمى إلى تعليم الجماهير، وهناك السياسة التي تهدف إلى تحقيق المصالح الاقتصادية... إلى غير ذلك من التوجهات التي يضيق المقام بحصرها.

المجتمعات وجود درجات من التباين بين السياسات التعليمية المصرح بها، ووضع هذه السياسات موضع التنفيذ. ولنأخذ لذلك مثلاً بسيطاً، فالسياسة التعليمية عندنا ترتكز على مبدأ مجانية التعليم في كل مراحله وهذا أمر معلن صراحة ويترجم عن حق دستوري، لكن رصد ما يجرى يضعنا أمام حقيقة مغايرة وهى أن الأسر تحتمل نفقات باهظة إذا ما أرادت أن يستمر أبناؤها في التعليم.

والتفرقة بين السياسة المعلنة وما تصير إليه عند التنفيذ، أمر بالغ الأهمية عندما نريد أن نحكم على أية سياسة، فمن الخطأ البين أن نأخذ السياسة المعلنة على أنها هي التي تجرى في الواقع الملموس. ولعل إدراك المسافة التي تفصل بين السياسة المعلنة، وما يتحقق منها بالفعل، هو الخطوة الأولى نحو تصويب المسار أو تصويب الوعي بما ينبغي أن تصير إليه الأمور .

٣- **التعليم والتربية:** والتفرقة بين ماصا دقات هذين المصطلحين، ليست من باب الاهتمامات اللغوية، ولكنها تفرقة تقدم معياراً مهماً للحكم على مضمون السياسات التعليمية. فهناك ما يمكن وصفه بالتعليمية ومنها أيضاً ما يمكن وصفه بالتربوية. سياستنا الآن – ولا أحد يخطئ ذلك – هي من النوع الأول، فشاغل المؤسسات التعليمية وكذلك الناس هو تحصيل المعلومات واستظهارها لاجتياز الامتحان وتحقيق الدرجات العالية. سياسة تعليمية هي إذاً، ولابد أن نعرف أي نوع من التعليم الذي ننجح في تحقيقه.

وهناك بالمقابل سياسات تربوية تختلف في شو اغلها ونتائجها.

٣-١- ولكي يتضح الفرق بين السياسة التعليمية والسياسة التربوية نلقى نظرة على بعض السياسات التربوية التي سجل التاريخ إنجازاتها سلباً وإيجاباً. ودون أن نذهب بعيداً نتذكر السياسة التربوية التي تبناها الحزب النازي

في ألمانيا في ثلاثينيات القرن الماضي، والتي استطاع بفضلها أن يبنى جيلاً من الشباب المؤمن بالعقيدة النازية، أذاق به العالم ويلات الحرب العالمية الثانية ولا يعنينا هنا بالطبع الحكم على هذه السياسة التربوية من حيث وجهتها الأخلاقية وإنما ما نريده هنا إدراك الفرق الجوهري بين سياسة تملك الإنسان وتصنعه جسماً وعقلاً وعقيدة ونفساً بل وروحاً، وسياسة تنحصر شو اغلها في حشو الأذهان بفتات من المعلومات.

٣-٢- ومثال آخر للسياسة التربوية تقدمه لنا تجربة الحزب الشيوعي الروسي بعد نجاحه في الاستيلاء على السلطة وإقامة حكم ديكتاتورية البلوريتاريا ابتداء من العام ١٩١٧ وحتى العام ١٩٩٠. فكلنا يذكر كيف استطاعت السياسة التربوية صناعة أجيال من الشباب المؤمن بالعقيدة الاشتراكية والذي استطاع تحت قياداته أن يبنى القوة الكبرى الثانية في العالم بعد الولايات المتحدة الأمريكية. ولنسا هنا أيضاً بصدد إصدار حكم على إنجازات هذه السياسة وإنما هدفنا أن نلمس ما يباعد بينها وبين سياسة تعليمية لا تذهب في فعلها أبعد من القشرة الظاهرية للشخصية الإنسانية.

٣-٣- وسياسة تربوية أخرى أكثر إفصاحاً عما نريد إدراكه من فرق بين هاتين السياستين، تجسدها رؤية أفلاطون لسياسة بناء الإنسان في مدينته الفاضلة. ومع أن هذه الرؤية لم تعرف طريقها للتنفيذ إلا أنها تقدم لنا نموذجاً متميزاً لسياسة تربوية واضحة الأهداف والوسائل. لقد جعل أفلاطون من سياسته التربوية الأداة الرئيسة لبناء الإنسان في جمهوريته ومن ثم بناء هذه الجمهورية ذاتها وذلك بفضل تخطيط محكم لكل خطوة في بناء الإنسان الجديد والذي تعهدته سياسة أفلاطون ليس من لحظة مولده وإنما قبل أن يكون فكرة بين شخصين أب وأم. لقد ذهبت عناية أفلاطون بالإنسان الجديد إلى حد وضعه ضوابط تخص أناس بعينهم بالإنجاب ، فالذين لهم حق الإنجاب هم من وجهة نظره المتميزون خلقة،

المكتملون جسماً وعقلاً، وحتى يلغى الأثر السيئ للتربية الأسرية، اشتمل نظامه على تشييد مؤسسات عامة تستقبل المواليد منذ لحظة خروجهم إلى الحياة لينشئوا بداخلها بين مربين ومربيات هم بمثابة الآباء والأمهات ... إلى آخر ذلك من معالم سياسة بناء إنسان جديد لا تشوب تربيته أية شوائب خارجية تفسد كيانه البيولوجي الذي ورثه عن أبويه.

ولعل بعد ما تقدم ندرك أهمية الصفة التي نتبع بها كلمة: سياسة، فهذه إما أن تكون تعليمية وإما أن تكون تربوية. ولابد في الحالتين من التدقيق فيما تعنيه تعليمية في الحالة الأولى وما تعنيه صفة تربوية في الحالة الثانية. ولا نود أن نستطرد في رصد الفروق بين السياسات التعليمية فيما بينها والفروق أيضاً بين السياسات التربوية، وبلغة أخرى لا يمكننا إصدار حكم على سياسة يتبناها مجتمع لبناء البشر فيه إلا من خلال الرصد والتحليل الدقيق لمضمون هذه السياسة ولما تنجح في تحقيقه.

٤- **التقليد، الإبداع:** حينما يتحدث المصلحون عن مشروعات لإعادة بناء المؤسسات القادرة على بناء البشر، يؤكدون على أهمية الإفادة من تجارب وخبرات المجتمعات الأخرى. ولكن الفهم لهذا التأكيد يختلف من مجتمع لآخر، فهناك من يرى أن الإفادة من تجارب الغير، تكمن في نقل المشروعات التي ثبت نجاحها إلى مجتمعاتهم دون تغيير في مضمون هذه المشروعات، ومنهم من يرى ضرورة إدخال تعديلات فيها حتى تتواءم وخصوصيات المجتمعات التي تنقل إليها وإذا كان النقل عن المجتمعات الأخرى وفق الفهم الأخير يبدو أفضل من النقل الآلي والتقليد الأعمى للتجارب الأخرى، فإنه يظل مع ذلك نقلاً ذا حدود ضعيفة لإحداث التغيير والإصلاح، وذلك لأن الأسس التي تقوم عليها مشروعات الإصلاح في المجتمعات التي تتخذ نموذجاً، تظل بعيدة وغريبة عن ثقافات المجتمعات

الناقلة، مما يجعل من المستحيل أن تتحقق من ورائها ذات النتائج التي عرفتها المجتمعات المنتجة لها.

والطريق إلى مشروعات تسمح بإحداث نقلات نوعية في مجال التعليم، تمهد له وتعبده إبداعات تنبع من المجتمع الذي يريد أن ينهض. وهذه الإبداعات لا تصد نفسها عن ما يأتي من المجتمعات الأخرى من تجارب ناجحة وهى في الوقت نفسه لا تأخذها لتعيد تطبيقها في واقع مغاير لمنبتها الأصلي وإنما تستلهمها ما يدعم رؤيتها لخصوصيات المجتمع المراد إصلاح التعليم والتربية فيه.

وهكذا تأتى السياسة القادرة على بناء البشر، إبداعاً من المفكرين المهمومين بقضية بناء الإنسان. إبداع ينطلق من تشخيص دقيق للواقع المراد تغييره، يدعمه فهم عميق ومعرفة بما تحقق في المجتمعات الأخرى ، لنصل في النهاية إلى رؤية جديدة أصيلة قد نلمح فيها أشياء من تجارب الشعوب الأخرى لكنها لا تعكس هذه التجارب كما هي وإبداع السياسة القادرة على بناء الإنسان بهذه الصورة الموجزة التي عرضنا لها، يثير سؤالاً مهماً: وما جدوى أن يصوغ مفكرون سياسة لبناء البشر في الوقت الذي لا يملكون قدرة لوضعها موضع التنفيذ .

٥- **جدوى الورقة الحالية:** حقيقة أن السياسة التي يتبناها مجتمع بعينه للقيام على أمر تنمية البشر فيه، تترجم عن مصالح القوى التي يتكون منها النظام الحاكم كما سبق توضيح ذلك. وعلى ذلك يلح السؤال السابق على من يتصدى للتفكير في طرح رؤية مغايرة للسياسة المعمول بها في مجال بناء البشر.

والجدوى لمثل هذه الورقة تتمثل في إمكانية إيقاظ وعى الطبقات والفئات الاجتماعية بما تكون عليه السياسة المعمول بها وبما يمكن أن تصير إليه. وبتعبير آخر فإن جهود المفكرين المنشغلين بقضية بناء الإنسان في

مجتمعهم، هي جهود تنويرية تدعم وعى الفئات الاجتماعية التي تتعرف على مصالحها فيما يطرحه هؤلاء المفكرون من تصورات بديلة لما هو قائم. وهكذا يمكن لهذه الفئات أن تناضل وهى مسلحة بوعي وتصور واضح لما تتطلع إليه من تغيير يسمح لها بتحقيق مصالحها المشروعة المهدرة.

ثانياً: مكامن الضعف في السياسة الحالية :

ونحاول في هذا الجزء من الورقة، رصد عدد من أوجه الضعف التي نعتقد بأنها وراء تهافت السياسة التعليمية وانعدام مقدرتها في تحقيق طموحاتنا من وراء بناء الإنسان. وبالطبع لا يمثل ما ننجح في رصده من مكامن ضعف في هذه السياسة، كل أسباب ضعفها وإنما ما نعتبره من وجهة نظرنا أهم هذه الأسباب. ومعنى ذلك أن الباب يظل مفتوحاً أمام جهود أخرى يمكنها أن ترصد مزيداً من هذه الأسباب.

١- **الانغلاق:** في أعقاب حرب أكتوبر عام ١٩٧٣، أعلنت مصر انتهاء سياسة الباب المغلق وبدء الانفتاح على العالم شرقه وغربه وتمهيد الطريق أمام المغامرين من المستثمرين الأجانب... إلى غير ذلك من إجراءات اعتبرتها الدولة خطوات أساسية لتنمية مصر وأنهضها. ودون التعرض بالنقد لمبدأ الانفتاح ذاته، فإننا نرى فيما حدث منذ ذلك الحين، خطوة جلبت على مصر من الأضرار بأكثر مما جلبت من فوائد. فلقد كان هذا الانفتاح بمثابة حركة في اتجاه واحد حيث فتحت مصر أبوابها ليلج منها ما شاء أن يلج وظللنا نحن قعوداً مكتفين باستقبال ما يفد إلينا من أفكار وقيم وتكنولوجيا وبشر وأمراض... إلى آخر القائمة. جلسنا في انتظار ما تأتينا به الدول ذات الهيمنة والقدرة على بسط نفوذها وتسييد

قيمها وخياراتها وأنماط حياتها. فقط الدول التي تملك القدرة على ذلك وليست كل دول العالم تملك هذه القدرة.

ولقد ترتب على ذلك الانفتاح غير الرشيد، دخولنا في دائرة الهيمنة التي تسيطر عليها الولايات المتحدة الأمريكية وما دار في فلكها من دول الغرب ومن ثم بقيت علاقاتنا هامشية لبقية دول العالم التي زعم دعاة الانفتاح تعاملنا معها لإحداث التوازن في علاقاتنا بالعالم. ولسنا هنا في مقام لرصد مختلف التأثيرات التي عرفتها حياتنا في مصر عبر المجالات المختلفة، وإنما يقتصر جهدنا هنا على رصد التأثيرات السلبية لسياسة الانفتاح في مجال التعليم وتحديداً من خلال السياسة التعليمية الحالية.

١-١- حرمان السياسة التعليمية من الدروس المستفادة في تجارب كثير من الشعوب التي استطاعت تحقيق إنجازات تربوية وتعليمية ناجحة. فالمتأمل لعملية صياغة سياستنا التعليمية يدهشه كيف يجهل من بيدهم حق صياغة هذه السياسة ما يجرى في بلدان لا يفصلنا عنها سوى تقوقعنا ووقوعنا في أسر الثقافة الوافدة إلينا أو المصدرة لنا ؟

ماذا يعرف هؤلاء عن تجربة السويد وسعيها لتوفير فرصة تعليم متكافئة لكل مواطنيها بل وعن نجاحها إلى حد بعيد في جسر الهوة بين التعليم والعمل وبين الدراسة النظرية والدراسة العملية ؟

ماذا يعرف هؤلاء عن مشروعات التعليم في كوبا واجتيازها معضلة التنميط في محتوى التعليم وتنويعه ليناسب التباين المحلى والإقليمي؟ وأيضاً عن نجاحها في إسقاط كثير من العوائق التي تبطل تحقق تكافؤ الفرص التعليمية.

وماذا يعرفون أيضاً عن تجربة اليابان التربوية ونجاحها في الحفاظ على خصوصياتها الثقافية والانفتاح في نفس الوقت على كل الثقافات؟ وأهم من

ذلك نجاح نظامها التعليمي في إنهاء العزلة بين المدرسة والمصنع وبين المدرسة والحياة بصفة عامة ؟

ولا يمكننا أن نستطرد أكثر من ذلك فلا مجال هنا لمثل ذلك وإنما نكتفي بهذه الأمثلة ذات الدلالة الواضحة في إثبات ما أردنا التأكيد عليه من انحياز الانفتاح غير الرشيد وإهداره إمكانات كبيرة وفعالة كان من الممكن الاعتماد عليها لتجاوز واقع التعليم المتردي عندنا.

١-٢- ويرتبط بالأثر السابق وهو الانعزال عن ثقافات شعوب كثيرة، الانعزال والقطيعة عن حركة التقدم العلمي في مجال العلوم التربوية. فالمفاهيم التي تنتظم جهود القائمين على أمر صياغة سياستنا التعليمية، تنتمي في الغالب الأعم، إلى الثقافة الوافدة وليس إلى الثقافة العالمية بالمعنى الدقيق لهذا المصطلح . ففي الوقت الذي بدأت فيه مفاهيم نظرية الحتم البيولوجي في التساقط، نجد أن الخطاب التربوي الرسمي والحوارات في المؤتمرات الرسمية التي تنظمها وزارة التعليم وتنتقي المشاركين فيها وفق معاييرها الخاصة، تروج لمفاهيم: الذكاء، الموهبة، الكشف، الانتقاء... إلى غير ذلك من مفاهيم هذه النظرية.

ودون إحاطة بكل ما يمكن أن يدلل على ما سبق من الشواهد ، نكتفي بما صرح به أحد الأساتذة المشاركين في مؤتمر تطوير التعليم الإعدادي عام ١٩٩٨ من أن: الهدف الأول لهذا التعليم هو الكشف عن القدرات الفطرية الموجودة لدى التلاميذ .

ونجد نفس الشيء في الأوراق الخاصة بالمؤتمر القومي للموهوبين الذي انعقد بالقاهرة العام ٢٠٠٠

٢- **الظرفية:** وتأتي السياسة التعليمية ردود أفعال لأزمات طارئة بما يفقدها خاصية الاستمرار والاستقرار. وهذه النقيصة يترتب عليها إجراءات وقرارات ترتجل ارتجالاً وهو أمر غير مقبول في سياسة تتصدى لبناء

البشر وهو بناء ذو طبيعة خاصة لا يحتمل الخطأ ولا العشوائية. وليس المقصود هنا أن تتجمد السياسة التعليمية ولا تتطور وإنما ما نؤكد عليه هنا هو غيبة المبادئ الثابتة والرؤية المستقبلية المدروسة لأهدافنا في بناء البشر، فالحياة لا تقبل الجمود ولا يمكن أن تظل السياسة التعليمية ثابتة إلى الأبد.

٢-١- ويترتب على هذه السمة السلبية نتائج خطيرة تضر بعملية التعليم وبما يتحقق من إنجاز، وقريب منا ما حدث حينما ألغيت السنة السادسة من المدرسة الابتدائية لتصير خمس سنوات في عام ١٩٩٠، ثم تعاد مرة أخرى عام ٢٠٠٠ بعد استياء الرأي العام واستياء كثير من المختصين ولا يخفى ما ترتب على ذلك من اضطراب في مسيرة الدفعات التي مسها هذا الإجراء عبر السلم التعليمي، ونقصد هنا قبول الدفعة المزدوجة في الإعدادي ثم مسيرتها إلى الثانوي ثم إلى الجامعة دون أن تكون هذه المستويات معدة لقبول ضعف العدد الذي كانت تقبله سنوياً.

٢-٢- وقريب منا أيضاً قانون الثانوية العامة الذي أدخل حق الطلبة في تحسين مجموع الدرجات مما جعل العامين الدراسيين اللذين يكونان الثانوية العامة، عملاً متصلاً. وكلنا يعرف كيف أرهق ذلك المؤسسة التعليمية ليجعل السنة الدراسية كلها أعمال امتحانات وتصحيح. وفى نهاية الأمر يتم العدول عن ذلك بعد أن تبين عدم المقدرة في الاستمرار ليس فقط من قبل المؤسسة التعليمية وإنما أيضاً من قبل الآباء والطلاب.

٣- **تجاهل التربية**: واستخدام مصطلح السياسة التعليمية وأيضاً رفع صفة (التربية) من اسم الوزارة المختصة، لهو ذو دلالة على مضمون هذه السياسة والشواغل التي تسعى إلى تحقيقها: حشو أذهان النشء بكميات هائلة من المعلومات ثم التأكد بواسطة الامتحانات من حفظهم لها وقدرتهم على البرهنة بنجاحهم في هذا الحفظ كتابة في ورق الامتحان. أما

المتطلبات الأخرى لبناء جيل من الشباب المتوازن الشخصية فلا تشغل سياستنا نفسها من قريب أو بعيد بذلك. وقد ترتب على إهمال السياسة التعليمية الحالية، تنمية جوانب الشخصية:

٣-١- تحول العملية التربوية كلها إلى مجرد عملية حفظ واستظهار آلي لأشتات المعلومات والحرص على أن يحتفظ الطلاب بها حتى لحظة الامتحان الذي يأتي ليحقق فرز الطلاب وتصنيفهم وفق الدرجات إلى زبائن ترتاد كليات القمة وزبائن يرتادون كليات السفح والقاع... ولا نجد فيما يبذل داخل المؤسسات التعليمية شيئاً يسمح لنا بالتعرف إلى نشاط يرمى إلى تنقية مختلف جوانب الشخصية الأخرى.

٣-٢- ولا يخفى على أحد في مصر كيف أدى انحصار سياستنا التعليمية في شاغل تنمية الذاكرة إلى أفدح انحراف عرفته المؤسسة التعليمية على كافة مستوياتها، ألا وهو ظهور المدرسة الموازية أو الدروس الخصوصية. ففي الوقت الذي تستمر المدرسة الرسمية في الوجود بفضل احتفاظها بحق إصدار الشهادة ورخصة دخول الامتحان، تنفرد المدرسة الموازية وهى بمصروفات مرهقة، بعملية حشو الأذهان لبلوغ أقصى قدر من الحفظ يستطيعه الطالب ومن ثم مساعدته لسبق أقرانه وتحقيق أعلى الدرجات .

٣-٣- وقد يجهل الكثيرون أن من بين أسباب الضياع الذي يعيش فيه شبابنا وسهولة استقطابهم إلى السلوكيات المنحرفة: مخدرات، تنظيمات إرهابية، جرائم،.. غيبة التربية من مؤسساتنا التعليمية، فالقدوة مفتقدة داخل المدرسة كما لا يجد الطلاب فرصة لتنمية أجسامهم وتفريغ طاقاتهم ولا يجدون وسيلة للترويح عن أنفسهم ولا يعرفون طريقاً لممارسة ما يحبونه من نشاطات فنية واجتماعية.

٤- **الأوتوقراطية:** ويكمن ضعف سياستنا التعليمية أيضاً في كونها إجراءات وقرارات يقوم بصياغتها عدد محدود من التكنوقراط القريبين من الوزير المختص. وحتى حينما تحاول وزارة التعليم توسيع دائرة المشاركة وذلك بعقد المؤتمرات حينما يتعلق الأمر بإجراءات تطوير لمراحل التعليم فإن هذه المؤتمرات تتكون من أعضاء منتقين وفق معايير خاصة بهذه الوزارة، ولا يمكن أن تحقق هذه المؤتمرات المشاركة الحقيقية والفعالة لكل من يستطيع الإسهام بالرأي والمشورة فيما يعقد المؤتمر من أجله. وهكذا تحرم السياسة التعليمية من زاد كان من الممكن أن يضيف إليها قوة وقدرة لتحقيق طموحاتنا في بناء الإنسان.

٤-١- وبحرمان القائمين على تنفيذ السياسة التعليمية: جمهور المعلمين، تنفتح هوة عميقة بين من يصوغ السياسة التعليمية ومن يقوم على تنفيذها، ويترتب على ذلك ألا يتعرف المنفذون على أنفسهم في السياسة التي يقومون على أمر وضعها موضع التنفيذ، فيؤتى أداؤهم من باب تأدية الواجب ولا يهم إن كان ما يفعلونه يحقق أو لا يحقق شواغل هذه السياسة.

٤-٢- وبالمثل حينما يستبعد المنتفعون من السياسة التعليمية: جمهور الآباء وأولياء الأمور من أن يكون لهم دور في صياغتها، فإن ذلك يدعم لديهم السلبية وعدم الاكتراث بمراقبة ما يحدث من تطبيق لسياسة يجهلونها تماماً. وبدلاً من أن تتاح الفرصة لهؤلاء كي يشاركوا في صياغة السياسة التي تتعلق بأغلى ما يملكون قبل أن ترى طريقها إلى التنفيذ، يتركون كي تأتى مشاركتهم في صورة ردود أفعال على بعض ما يظهر من خلل أو اضطراب في مسيرة تنفيذ هذه السياسة.

٥- **الضبابية:** وهذه الضبابية يصادفها كل من حاول العثور على سياسة تعليمية مكتوبة في صورة متكاملة وفق الشكل الفني المعروف، وكل ما

يصادفه الباحث عن هذه السياسة لا يزيد عن كونه نصوصاً مبعثرة تتعلق بأهداف مرحلة أو بقانون إصلاح أو بتعليمات للمدراء أو توجيهات للمعلمين إلى غير ذلك، لكننا عبثاً نجد كتاباً يضم سياستنا التعليمية بشكل يسمح بمعرفة ما نحن عليه وما نتطلع إليه. وهذا الأمر الذي يجعلنا أشبه بمن يمشي في ضباب ولا يبصر إلا ما يقع تحت قدميه يترتب عليه:

٥-١- انعدام إمكانية التقويم الدقيق لواقع التعليم حيث تنعدم المعايير التي تسمح بذلك ومن ثم يستحيل أن نصدر حكماً موضوعياً على ما هو قائم نتيجة للسياسة المنفذة.

٥-٢- كما يترتب أيضاً على هذه الضبابية، غيبة تامة لأهم إطار مرجعي يلزم توفره كي تتمكن الأطراف المشاركة في بناء الإنسان من تنظيم جهودها وتحقيق الاتساق في مبادراتها، فكيف مع غيبة سياسة تعليمية مكتوبة أن يحدث الاتساق بين المؤسسات التعليمية المعنية بهذه السياسة والأطراف الأخرى المشاركة في بناء الإنسان من وسائل إعلام ودور عبادة وغير ذلك؟

ثالثاً: تحديات واقع التعليم :

وأية سياسة تعليمية تتم صياغتها في لحظة زمنية بعينها، تصاغ ابتداء من تقويم لواقع التعليم الذي تتحمل مسئولية إدارته وتطويره. وهي بذلك لا تبدأ عملها من فراغ وإنما تنطلق من واقع ملموس يمتلئ بالمشكلات ويحتاج إلى برامج واستراتيجيات تتبناها السياسة الموضوعة لتقترب بهذا الواقع من الصورة التي تصوغها هذه السياسة. وسياستنا التعليمية الحالية ورثت واقعاً تعليمياً تركت عليه السياسات السابقة بصماتها. ولعلنا في هذا المقام نركز الجهد على رصد أخطر التحديات التي تعطل تحقيق طموحاتنا التربوية والتعليمية التي طالما حلمنا بها منذ أمد بعيد:

١- **بنية منقسمة داعمة للطائفية:** وأول ما يشد الانتباه في بنية النظام التعليمي في مصر هو ازدواج بنيته خاصة في مكونها الرسمي: مؤسسات تعليمية مدنية، ومؤسسات تعليمية دينية. هذا الازدواج يترجم عن مغالطة تاريخية وهي إثبات الديانة بالبيولوجي، فكل مولود يولد على الفطرة وإنما أبواه يهودانه أو ينصرانه أو يسلمانه. أليس الأساس في العقيدة أن يؤمن الإنسان بإرادته وبوعيه الكامل وبحريته المطلقة بالديانة التي يرى فيها الحق والصلاح لأمره ؟ ولسنا هنا بصدد الحديث عن قضية إثبات الديانة بشهادة الميلاد فذلك أمر يحتاج إلى نضج كبير لمناقشته والوصول فيه إلى رؤية موضوعية تمليها علينا أبسط قواعد الدين كائناً ما كان هذا الدين. ولكننا نركز الانتباه حول الآثار المترتبة على وجود هذا الازدواج:

١-١- وأول ما يرتبط ببنية التعليم المنقسمة التي عرفتها مصر مع بداية القرن التاسع عشر لتستمر حتى اليوم ، هو إهدار مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في ظل مدرسة رسمية تقبل المصريين، ومدرسة مصرية تقبل المسلمين.

١-٢- وتدعم هذه البنية المنقسمة لدى الشباب الذي يتشكل في مؤسساتنا التعليمية – دون أن يكون هناك أي مبرر لذلك – مشاعر التمايز الطائفي الذي يلعب سلباً في تحقيق الالتحام والوحدة بين عناصر الأمة.

١-٣- وترتبط مشروعية وجود هذا الازدواج بمقولة فاسدة مؤداها أن للناس كل الحرية في إنشاء مدارس تعمل على تعميق عقيدة أبنائهم التي عليها آباؤهم وهي مقولة هشة إذا ما وعينا ضرورة أن يكون الإيمان خياراً واعياً ينبع من ذات ناضجة عاقلة.

٢- **التناقض بين المعلن والمحقق:** أما التحدي الآخر الذي يواجه السياسة التعليمية الحالية – وهو تحد لا تبعد جذوره عن ثلاثين عاماً – فيتمثل في قبول التناقض بين المبادئ المنظمة لتوجهات هذه السياسة، وما يجرى على الأرض. ففي الوقت الذي يؤكد فيه الدستور مجانية التعليم من بداية

السلم التعليمي وحتى نهايته، نجد الواقع مغايراً تماماً حيث يتم التعليم بمصروفات تتخذ أحياناً وجهاً سافراً، كما هو الحال في المدارس الخاصة والجامعات الخاصة وأحياناً وجهاً مقنعاً كما هو الحال في الدروس الخصوصية. ويترتب على التعايش مع مثل هذا التناقض مخاطر جمة:

٢-١- فسياستنا التعليمية حينما تلتزم الصمت في مواجهة واقع تعليمي يتناقض ومبادئنا الدستورية وقيمنا الوطنية، فإنها تدعم لدى المواطنين مشاعر انعدام الثقة والاستهزاء بما هو معلن من مبادئ وكأنها كلمات للاستهلاك المحلى.

٢-٢- وأخطر من ذلك فإن السياسة التعليمية الحالية حينما تعمد إلى تعميق التناقض السابق غير مكتفية بمباركته، ومثال ذلك إنشاء جماعات التقوية داخل مدارس الدولة، فإنها تكرس لدى المواطنين الإحساس بالغربة وبأن هناك قوى خفية تتحكم في مصائرهم لا يعلمون كنهها فيكون الاستسلام والرضا بما لا يمكن قبوله .

٣- **التحديات المزمنة**: وبالإضافة إلى التحديين السابقين، يمكننا رصد عدد من المعضلات التي مللنا الحديث عنها لكثرة ما بذل من جهود لتجاوزها دون أن يتحقق ذلك: التسرب، الرسوب، عدم استيعاب الملزمين، العودة إلى الأمية... وغيرها مما يعرفه كل الناس، هي من بين التحديات التي تواجه السياسة التعليمية وتفرض عليها مسئوليات لاحتوائها. ويؤدى استمرار هذه الأمراض التعليمية إلى تكريس وجودها بفضل ما اكتسبته من مقاومة ضد محاولات القضاء عليها. ويمكن بشيء من التدبر إدراك ما يرتبط بذلك من آثار سلبية تفقد السياسة التعليمية مصداقيتها وتكرس لدى المواطنين مشاعر القنوط واليأس.

رابعاً: تحديات عالمية :

والسياسة التعليمية لا يمكنها أن تصاغ بمعزل عن الثقافة الوافدة إلينا أو التي تصدر إلينا عبر أبوابنا المفتوحة منذ بداية السبعينيات من القرن المنصرم. ودون أن نشغل أنفسنا بمختلف التيارات المؤثرة في حركة نظامنا التعليمي الحاضرة والمستقبلة، نركز اهتمامنا فيما يلي من تحليل على ما اصطلح بتسميته: عولمة. والتحدي الذي نلمحه فيما يسمى كذلك، يتلخص صفى نفاذ كثير من الأفكار والقيم وصيغ الحياة إلى قلب مجتمعنا مما خلق قدراً كبيراً من الاضطراب والبلبلة على مستوى الفكر والفعل. وبدأ الكثيرون يرون في هذا النفاذ نوعاً من الغزو الثقافي ينبغي وقفه والتصدي له وكأننا بصدد حرب لابد من خوضها. وهناك آخرون يمتدحون هذا الغزو ويرون فيه طريق الخلاص من التخلف الذي يضرب في أعماق مجتمعنا. ونحسب أننا هنا بصدد خطر يفرض على مجتمعنا تبنى سياسة تربوية تسهر على بناء إنسان يحمل في داخله عوامل تحصينه ضد مثالب الثقافات الوافدة ويحمل أيضاً قدرات التعامل معها واحتوائها بل والمشاركة في صنعها.

خامساً:ما العمل ؟:

١- ونقطة البدء نحو بلورة سياسة تربوية لبناء الإنسان المصري القادر على التعامل مع التحولات الكبرى التي يشهدها عالم اليوم، تكمن في التحديد الدقيق لمواصفات هذا الإنسان:

١-١- ما الخصائص الجسمية التي يجب أن تتوفر في هذا الإنسان؟ وما الذي ينبغي للتربية أن توفره من رعاية كي يكتسب هذا الإنسان تلك الخصائص؟

١-٢- وما منظومة القيم التي تشكل الضوابط الداخلية لهذا الإنسان؟ وكيف يتسنى للتربية أن تيسر السلوكيات المرتبطة بهذه القيم خلال العملية التربوية.

١-٣- وما طبيعة العقل الذي ينبغي أن يتشكل بالتربية عند هذا الإنسان؟ وما القدرات العقلية التي يلزم أن يتكون منها هذا العقل؟ وما مسئولية التربية في أن تصل بهذا العقل إلى القدرة على الإبداع ؟

١-٤- وما الخصائص النفسية التي ينبغي أن تتكون لدى هذا الإنسان لتنتظم توازنه العاطفي؟ وما ملامح البرنامج التربوي الذي يصمم كي يكتسب النشء من خلاله هذه الخصائص؟

٢- والخطوة التالية لتحديد قسمات الإنسان الجديد، على طريق بلورة السياسة التربوية المنشودة، تتمثل في تحديد علاقة التربية التي تنظمها السياسة الجديدة بمصادر المعلومات المتاحة وتحديد الصيغ الملائمة لتحويل المعلومات إلى أنساق معرفية تخدم عملية التربية وتزود الإنسان الجديد بالقدرة على التعامل معها.

ولا يمكننا الاستطراد في الحديث عن الخطوات المتتالية التي تبلغنا بلورة سياسة تربوية لتحل محل سياستنا التعليمية الحالية وذلك لسبب بسيط هو أن هذه الورقة ليست سوى استثارة للتفكير حول أزمة سياستنا التعليمية الحالية. وبتعبير آخر لا يمكن لهذه الورقة أن تقدم بديلاً لهذه السياسة لأن ذلك يتناقض مع منطلقاتها التي تجعل بناء سياسة تربوية عملاً ديمقراطياً تشارك فيه كل القوى المجتمعية وتتوفر له كل ضمانات الحرية، وتتهيأ له الإمكانات المادية والعلمية التي ألمحنا إليها في ثنايا هذه الورقة.

ولعل إخضاع هذه الورقة للنقاش والرؤى النقدية، يسمح لنا بتطويرها وتعميق طروحاتها، فنجعل منها أداة إيقاظ للوعي بوجود خيارات بديلة أكثر قدرة على تحقيق مستقبل أفضل.

المحور الثالث

السياسة التعليمية في مصر .. إلى أين؟

د. كمال نجيب

مقدمة :

الورقـــة الحالـــية محاولـــة نقدية مبدئية لطرح بعض الملاحظات حول عملـــيات صـــنع السياسات التعليمية في مصر من منظور تعليم الفقراء وتكافؤ فرص التعليم المتميز لجميع المواطنين. وتبدأ المحاولة بقسم أول. نـــتأمل فيه بصورة موجزة الموقف العالمي من مسألة تعليم الفقراء ونتوقف فيه قلـــيلاً عـــند تقريـــر اليونسكو: "ذلك الكنز المكنون"، ثم نعالج في القسم الثاني موضوع السياسات التعليمية في مصر، ويطرح القسم الثالث والأخير من الورقة مهمـــتان رئيســـتان نفـــتقد فـــي أهمية قيام المجتمع المدني والجمعيات الأهلية بالاضطلاع بمسئوليتها من أجل دفع جهود التعليم في المجتمع المصري.

والمقصـــود بالسياســـة التعليمية المبادئ والاتجاهات العامة التي تحكم عملـــيات تطويـــر النظام التعليمي. وهي باعتبارها عملية سياسية لا تحدث في فـــراغ، إنمـــا تنشـــأ عن علاقة تفاعل وتأثير وتأثر بين النظام التعليمي والبنية السياســـية الداخلـــية والدولية. فالتعليم أداة للتنمية السياسية، ومن ثم فهو امتداد للـــنظام السياســـي على مستوى الأفكار والقيم والنظريات التي يتم تعليمها في المـــدارس. ولذلـــك، فإن أية صيغ أو سياسات تعليمية بديلة تخضع بالضرورة لســـياق الـــنظام الحاكم والظروف الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع. فضلاً عن تأثـــرها بـــالأحوال الإقليمية والدولية، والسياق التاريخي للنظام التعليمي الذي يفرض قيوده على بدائل السياسات التعليمية المطروحة.

والاخـتلاف هنا على أشده بين المبادئ والاتجاهات التي تتبناها أنظمة الحكم ذات التوجهات السياسية المتباينة، فقد نجد أنها تتجه في بعض المجتمعات إلــى ربــط التعليم بالمجتمع بكل فئاته وقطاعاته، بحيث يصبح أكثر قدرة على استيعاب أعداد أكبر من المتعلمين وتقديم خدمات تعليمية أفضل وأكفأ بما يؤهل المجـتمع كلـه – الجماهير والقطاع الخاص – للمشاركة في عمليات النهضة الثقافية والعلمية والنمو الاقتصادي.

على أنه في مجتمعات أخرى قد تنصب توجهات التطوير فحسب على ربط التعليم بمؤسسات العمل والإنتاج لصالح تحالف الفئات الاجتماعية المهيمنة على عمليات الإنتاج.

والحقيقة أن الهوة الشاسعة بين الاتجاهين، فالأولى تسعى إلى مراجعة مـدى كفـاءة التعلـيم في الوفاء بالحاجات الإنسانية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية التي يجب أن تضطلع بها مؤسسات التعليم. بهدف جعل المستقبل أكثر ازدهاراً لكل أعضاء المجتمع، أما الثاني فيحاول تحقيق التوازن الذي يفتقد إليه التعليم في مجال دعم وخدمة قطاع الاقتصاد الخاص.

والسـؤال الآن هـو: ما نوع السياسات التعليمية التي يتبناها المجتمع الدولـي؟ وهـل تتجه مبادئ وتوجهات هذه السياسة نحو كفاءة التعليم بالمعنى الشعبي العام أم بالمعنى الذي يتفق مع مصالح القوى الاجتماعية المهيمنة؟

(١)
المشهد العالمي : التعليم للجميع

الأحـداث التـي تمر بالعالم في هذه الأزمة القلقة والصعبة في تاريخ الحضارة الإنسانية، تجسد بوضوح انحراف المجتمع الدولي المعاصر بعيداً عن طـريق التنمـية الحقيقـية والعدالة الإنسانية، وتلقي بظلالها على ما يمكن أن

يتعرض له المجتمع الدولي من مخاطر وصراعات تهدد بتصدع الحضارة وانهيارها. لكن ما يستلفت الانتباه أنه بالرغم من هذه الظروف الكئيبة، فإن وعي المجتمع العالمي بالمتطلبات الضخمة المفروضة على أنظمة التعليم وإدراك أهمية مساهمته في المحافظة على الحضارة وتقدمها تعد ملمحاً أساسياً من ملامح هذا العصر. وتشير الدلائل الكثيرة المتوافرة إلى أن فكرة أن التعليم هو أحد أهم الأدوات لصياغة مستقبل الأمم تزداد انتشاراً بين كثير من المجتمعات المتقدمة والمختلفة على السواء.

من هذه الدلائل ذلك التقرير الشهير والمعروف الذي أصدره اليونسكو باسم: "التعليم: ذلك الكنز المكنون"، وهو عبارة عن تقرير قدمته إلى اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين والتي يرأسها "جاك ديلور" وزير الاقتصاد والمالية الفرنسي السابق، وتم اعتماده بواسطة المؤتمر العام لمنظمة اليونسكو في عام ١٩٩٥ كأساس يمكن أن تهتدي به الدولة في القيام بالإصلاحات والتحديدات التربوية حتى تتهيأ للتعامل مع مطالب وتحديات القرن الحادي والعشرين. ومن المهم أن نرصد بعض أهم أفكار وتوجهات السياسات التعليمية التي يطرحها هذا التقرير.

يؤكد "جاك ديلور" محرر التقرير وزملاءه أن هدف اللجنة تمثل في وضع بدائل لمستقبل الأنظمة التعليمية في إطار نظام العولمة، وتحديد بعض الخطوط العريضة التي يمكن تطبيقها داخل كل من السياق الوطني وأيضاً على نطاق العالم. وتنطلق توجهات هذه الرؤية المستقبلية للصيغ التعليمية المقترحة من مناقشة أربعة قضايا جوهرية هي:

١- قدرة الأنظمة التعليمية على أن تصبح العامل الرئيسي في التنمية بالقيام بوظيفة ثلاثية - اقتصادية وعلمية وثقافية - إذ أن مواطني العالم يتوقعون أن يساعد التعليم في بناء قوة عمل مؤهلة وخلاقة تستطيع أن

تتكيف مع التكنولوجيا الجديدة، وأن تشارك في "ثورة الذكاء" وهي القوة المحـــركة للاقتصاد المعاصر. كما أن جميع مواطني العالم في الشمال والجنوب على حد سواء يتوقعون أن يقوم التعليم برفع المعرفة بطريقة تســمح بأن تسر التنمية الاقتصادية جنباً إلى جنب مع الإدارة المسئولة للبيئة المادية والبشرية، وفي نفس الوقت يكونون منفتحين على الثقافات الأخرى وملتزمين بتقدم المجتمع.

٢- قدرة الأنظمة التعليمية على التكيف مع الاتجاهات الجديدة في المجتمع، بمعـــنى أن تصبح إحدى المسئوليات الأساسية للتعليم، إعداد المواطنين للتغـــير فـــي عالم يسوده عدم الأمن والأمان وعدم اليقين والافتقار إلى الاســـتقرار. ومن ثم يتعين أن يأخذ المسئولون عن التعليم في حسبانهم مجموعـــة مـــتكاملة مـــن العوامل التي تتفاعل مع بعضها وتؤثر في مجتمعات اليوم، منها ما يتعلق بقيم الفرد أو المجتمع أو دور المرأة أو وضع الأقليات أو مشاكل التنمية الحضرية والبيئة.

٣- قضـــية العلاقـــات بين نظام التعليم والدولة، وتمثل هذه القضية محوراً هامـــاً مـــن محـــاور تحديد السياسات المستقبلية للتعليم، فانتقال بعض الاختصاصات للسلطات المحلية، والتوازن الذي يجب إقامته بين التعليم العـــام والخـــاص ما هي إلا بعض جوانب المشكلة التي تختلف من بلد لآخر.

٤- نشـــر قيم الانفتاح والتفاهم المتبادل مع الآخرين.. أي قيم السلام. هل يستطيع التعليم أن يؤدي إلى العالمية؟ هل بإمكانه أن يخلق لغة عالمية تجعل من الممكن التغلب على بعض التناقضات والاستجابة للتحديات، وأن يـــنقل - رغـــم تنوعه - رسائل حضارية جديدة لمواطني العالم؟ وهذه اللغة وتلك الرسائل سوف تعبر عن "حكمة العالم" وتستوعب ثراء

كـل الحضـارات والـثقافات مما يفيد أن الأجيال الجديد سوف تتعلم المشاركة في الحوار وتتدرب على قبول التنوع والاختلاف الإنساني.

وإذا كانت الأهداف التربوية هي نقطة الانطلاق في تصور والاستشراق صـيغ الـتعلم المسـتقبلية، وإن اختيار الأهداف بعد خطوة حاسمة في تحديد الاستراتيجيات والسياسات والخطط التربوية، فلقد وضعت اللجنة الدولية للتربية باليونسكو تأسيساً على مناقشة وتحليل القضايا السابقة أهدافاً أساسية للتعلم هي:

١- التعلم للمعرفة، أي اكتساب أدوات الفهم.

٢- التعلم للعمل، كي ينسني للفرد التأثير في بيئة

٣- الـتعلم للحياة مع الآخرين، كي يشارك أقرانه ويتعاون معهم في جميع الأنشطة البشرية

٤- التعلم لتحقيق الذات، وهو توجه أساسي يستخلص في التوجهات الثلاثة السابقة.

ويؤكـد تقرير اليونسكو أن أحد متطلبات تحقيق هذه الأهداف وتحسين الأنظمة التعليمية هو وجود سياسة عامة مسئولة. ولا يمكن لصناع السياسة أن يفترضـوا أن السـوق يمكن أن يعوض نقائص النظام و ن سياسة ترك حرية العمـل للآخرين كافية. فالسلطات العامة يجب أن تضع خيارات واضحة، وأن تخـتار، بعد مشاورات واسعة مع كل المعنيين، السياسات التي تضع الخطوط الإرشـادية للـنظام، وتحدد أسسه وتنظمه بإجراء التعديلات الضرورية. وكل الخيارات التي توضع يجب أن يحكمها مبدأ المساواة في الفرص.

ومن الجوانب التي يدعمها اليونسكو بقوة مبدأ "التعليم للجميع.. والتعليم المتمـيز".. ومـن الضـروري توفـير فرص تعليمية أكثر تطوراً من حيث المضمون وطرائق التدريس وذلك لمراعاة الفروق الفردية. وهذا المبدأ في رأي لجنة اليونسكو لم ينشأ من فراغ، إنما تفرضه ضرورات تتعلق بما تمثله العولمة

من تهديد لأسس المواطنة والصراعات التي ينشأ عنها أحياناً أزمات التلاحم الاجتماعي وتنبئ أحياناً أخرى بانهيار تماسك المجتمعات، فضلاً عن الضرورات الأخلاقية والاجتماعية التي تفرض مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص بين جميع المواطنين، كما أنه لا يمكن أن تتحقق تنمية حقيقية ولا استقرار اجتماعي إلا بالاستحالة لشروط الديموقراطية الاجتماعية التي تعني في أحد جوانبها التعليم للجميع.

ولذلك يشير "جاك ديلور" إلى أن التشدد في شروطه القبول والاختيار بالمعاهد التعليمية لتخفيف الضغوط على التعليم العالي مثلاً على نطاق واسع ليس مقبولاً سياسياً ولا اجتماعياً. واحد المساوئ الأساسية في مثل هذا الأسلوب هو أن العديد من الشباب يطردون من العملية التعليمية قبل أن يتمكنوا من الحصول على شهادة معترف بها، ويجدون أنفسهم في وضع بائس، لعدم حصولهم على شهادة، ولا على تدريب مناسب لسوق العمل.

ونجد نفس المفهوم عن ديموقراطية التعليم في نماذج وطنية متباينة في مستويات تقدمها الاقتصادي والاجتماعي. فلقد قامت الولايات المتحدة الأمريكية – على سبيل المثال – بوضع استراتيجية لتطوير التعليم تعتمد على أربعة توجهات رئيسة هي:

١- تطوير جذري للمدارس القائمة الآن لكي تصبح أكثر التزاماً وتحملاً للمسئولية في تربية النشء والشباب

٢- إبداع جيل جديد من المدارس من أجل تلاميذ الغد.

٣- تطوير وتقديم برامج للتعليم المستمر من أجل الكبار الذين تركوا المدارس والتحقوا بالعمل.

٤- تكوين وتطوير مجتمعات للتعلم وبيئات تتوفر منها دائماً فرص التعلم.

والمـبدأ الأول الحاكم للاستراتيجية الأمريكية للتعليم في القرن الحادي والعشـرين ويتمثل في أن التعليم فرض وحق للجميع، فالتوسع الكمي والرأسي وتحقـيق الجودة النوعية والتميز الكيفي في المداخلات والمخرجات معاً يهدف إلى تحقيق التعلم لجميع الأطفال بغض النظر عن الأصول الطبقية للتلاميذ، ومن ثـم فـإن توفـير التمويل والمنح للفئات الاجتماعية والأقليات العرقية يعد من الأسس الحاكمة لإستراتيجية تطوير التعليم.

ويقـدم النموذج الماليزي مثالاً آخر لتوجه المجتمع الدولي إلى تحقيق مـزيد من ديموقراطية التعليم. فالسياسات التعليمية التي صيغت في ماليزيا في السنوات الأخيرة إنما تعبر عن مبادئ وتوجهات دولة تدخل القرن الجديد على هدى من قيمها الحضارية وبتصميم لا يتزعزع لتحقيق تميز صناعي واقتصادي وإقليمـي وعالمي، وذلك بمحاولتها أن تجعل النظام التعليمي يواكب سعيها هذا بل ويتجاوزه.

وركـزت السياسـات المالـيزية على إعادة صياغة الفلسفة والأهداف الـتربوية، وإعـادة بـناء المناهج ومحتوياتها، كما اتجهت نحو التوسع الكمي خصوصـاً في مجال التعليم الفني، وتطوير أساليب إعداد المعلمين وفي التقويم وفـي إدخال التكنولوجيا الجديدة في التعليم، وذلك كله في إطار مسئولية الدولة عن التعليم وتعميم التعليم لكل المواطنين، ولذلك فاقت مخصصات التعليم المالية الميزانية المخصصة للدفاع.

والواقع أن التحولات التي يشهدها المجتمع العالمي من ثورة اتصالات ومعلومات وخصخصة مؤسسات الإنتاج وبروز الشركات متعدية الجنسيات في كل بلدان العالم تقريباً، وظهور مبادئ حرية التجارة الدولية والآثار الاجتماعية التـي ترتبت على هذه التحولات من تفاقم مشكلات البطالة والفقر وغيرها من المآسي الاجتماعية دفعت حكومات كثيرة، ليس على تضييق فرص التعليم، بل

إلـــى تبنـــي سياسات تعليمية تسعى إلى تهيئة فرص التعليم أمام كل المواطنين لتحقــيق الـــتقدم الاقتصادي والحضاري، ولمساعدة المواطنين على تجنب آثار الظروف الاقتصادية الصعبة.

(٢)
السياسات التعليمية في مصر

تؤكد كثير من الشواهد أن السياسات التي تحكم عمليات تطوير التعليم في مصر، خصوصاً خلال السنوات العشر الأخيرة تعبر عن جانب من جوانب الإصـــلاحات الهيكلية وعلى وجه الخصوص في مجال خصخصة مشروعات الإنتاج من أجل دعم وتعميق القطاع الخاص. ويمكن أن نرصد هنا على سبيل المثال لا الحصر السياسات المتعلقة بتشجيع القطاع الخاص المصري والأجنبي للاســـتثمار في التعليم، وتحريك أسعار الخدمات التعليمية ورفع الدعم التعليمي تدريجيا عنها، واللجوء للمعونات والقروض الأجنبية بشكل لم يسبق له مثيل في تـــاريخ التعلـــيم المصـــري، والحد من أعداد المستفيدين من الخدمات التعليمية المجانـــية المتميزة في كافة مراحل التعليم نتيجة للخصخصة الجزئية للمدارس والجامعات (مدارس اللغات التجريبية، والتعليم الجامعي المفتوح، وأقسام التعليم باللغـــات الأجنبـــية فـــي الجامعات)، واستخدام مبدأ "الفوز والاستبعاد" بصورة واســـعة عـــن طـــريق زيـــادة حجم العمل المدرسي وإضافة صعوبات لأعباء امتحانات الشهادات الواقعة على كاهل الطلاب.

فالحقــيقة أن معظـــم السياســـات الراهنة لا تمثل سوى محاولة لتوفيق أوضـــاع التعلـــيم مـــع الظروف الاقتصادية المتردية ومع صعود نجم القطاع الخـــاص وتألقه في سماء الاقتصاد المصري. بل أن هذه السياسات تفضي في الواقع على مزيد من التدهور في مواصفات العملية التعليمية وتمثل تراجعاً عن

مسئوليات وطنية أساسية تضر كثيراً بالمستقبل الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لمجتمعنا.

فـــي ضوء هذه الحقيقة المُرة، تفرض بعض الملاحظات حول سياسات تطوير التعليم في المجتمع المصري نفسها بقوة ويمكن أن نوجزها فيما يلي:

١- تـــنطلق السياسات التعليمية في مصر من النظر إلى عملية تحديد بدائل تطويـــر التعليم باعتبارها عملاً فوقياً تختص به الحكومة وحدها. لكن التعليم – كما هو معروف – قضية سياسية تتعلق بمستقبل الوطن بكل طـــبقاته وفئاته الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ومن ثم فإن تقرير توجهاتـــه ومسارات تطويره شأن لا يخص الحكومة فقط خصوصاً في ظـــل غياب برنامج محدد وواضح لتطوير التعليم لدى الحكومة، وفي إطـــار ما شهدته المرحلة الماضية من تخبط في صنع القرار التعليمي مـــن جـــراء ارتجـــال السياســـات العشوائية والاجتهاد بتجارب فاشلة وقـــرارات غـــير مدروسة وغياب المخطط القومي للتطوير. وقد ذكر "فيليب كومبز" منذ سنوات طويلة أن استراتيجية تنمية التعليم ليست شيئاً يوجـــد في فراغ ويمكن أن يشكل في غرفة خلفية في الوزارة بواسطة خبير وأخصائي وآلة حاسبة، فالتعليم يمس في الجذور والأعماق جميع قطاعات الشعب ويشكل حاضره ومستقبله، ومن ثم فلا مجال للانفراد بتقرير شئونه، لأن مستقبل التعليم يجب أن يتحدد في ضوء مشاركة كل القوى الشعبية. وما الذي يضمن للأمة استقرارا السياسات التي توضع بشـــكل نسبي فلا نلقى نفس مصير سياسات وزراء سابقين؟. الضمان الوحـــيد لاســـتقرار أوضاع التعليم يتمثل في اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتحقيق إجماع شعبي كامل حول سياسات تطوير التعليم في مصر. في عـــبارة أخـــرى مشاركة جميع الفئات والأحزاب السياسية في وصفها،

بعيداً عن الممارسات المعتادة الشائعة حالياً في هذا الشأن مثل المؤتمرات الزائفة الشكلية بموافقات زائفة شكلية أيضاً.

٢- لا يفرق المسئولون عن صياغة السياسات التعليمية بين موضوع تحديد السياسة العامة للدولة في مجال التعليم (فلسفة التعليم وغاياته ودوره في عملية التنمية، والتي يمكن أن يحددها رجال الدولة والوزراء)، وموضوع تطوير الجوانب الفنية من العملية التعليمية (مثل السلم التعليمي والمناهج والامتحانات، والتي يجب أن يحددها خبراء التعليم). فسياسات تطوير التعليم لها جانبان مهمان، يتمثل أولهما في إعادة النظر في فلسفة التعليم وغاياته ودور مؤسسات التعليم في تحقيق مسيرة النهضة الاجتماعية والوطنية ومواجهة التحديات والمشكلات المعاصرة على الصعيدين الوطني والعالمي، وهذه مهمة مفكري الأمة ورجال السياسة ومؤسسة الرئاسة والحكومة. والخط الرئيسي لهذا الجانب من جوانب وضع سياسات التطوير يسعى إلى الوصول إلى معادلة محسوبة بدقة لتحقيق التلاؤم بين ما يحدث في مجال السياسة والاقتصاد من تطورات، وما يتيقن أن يناظره من تغيير في مجال التعليم.

ويمثل هذا الجانب مرحلة وضع السياسة العامة للتعليم الوطني، أما الجانب الثاني فيعني بعملية ترجمة هذه الفلسفة وما تحدده من غايات إلى سياسات تعليمية محددة تشمل تطوير السلم التعليمي مثلاً، إن كان ثمة حاجة لذلك، وتغيير المناهج والامتحانات، وتحديد الإمكانات اللازمة لتنفيذ هذه السياسات. وهذا عمل يقوم به المتخصصون والمختصون في مجالات التعليم والعلوم التربوية، وليس عملاً يقوم به الوزراء أو رجال الدولة. فالوزير بحكم موقعه رجل سياسة في مجال يلزمه مهارات تكنوقراطية معينة. وهو بهذا الوضع قادر على

المشـــاركة فــي طرح رؤية للغايات الوطنية والتنموية للتعليم. لكنه لا يمتلك الأدوات العلمية ولا الخبراتية الضرورية لتقويم السلم التعليمي أو تطويـــر نظـــام الامتحانات أو تحديد طبيعة ونوع الإمكانات والأجهزة اللازمة للأنشطة التعليمية.

٣- لا تعـــتمد سياســـات تطويـــر التعليم في مصر على قاعدة من البيانات العلمـــية الدقيقة التي توفرها لجنة من الخبراء تشكل خصيصاً لدراسة أحـــوال التعلـــيم فـــي مر. وليس من شك أن التعديلات المتوالية التي نشهدها بمعدلات متسارعة اليوم تنشأ نتيجة الشعور بحالة الاستياء التي تعـــم جمـــيع أوســـاط المهتمين بمستقبل مصر، ولقد سجلت السنوات الأخيرة تزايداً كبيراً في أعداد الدراسات والمقالات التي تعبر عن حالة التـــبرم والرفض لمجريات العملية التعليمية بجميع أبعادها، بما أصبح يشـــبه حالـــة عـــدم رضـــاء عامة عن أوضاع التعليم بجميع مراحله ومســـتوياته، تشمل جميع قطاعات الشعب المصري. ولكن، هل تكفي هـــذه الحالـــة من عدم الرضاء عن جوانب معينة من التعليم للاعتماد عليها في وضع سياسات تطوير ثانية ومستقرة؟ إن التطوير في معظم بلدان العالم المتقدم لابد وأن يسبقه تقرير عن أوضاع التعليم، إيجابياته وســـلبياته، وأولـــيات الـــتطوير المطروحة، تقوم به لجنة من الخبراء والمتخصصين، مشكلة بقرار حكومي لدراسة أوضاع التعليم التفصيلية على مستوى قومي، وهذه خطوة لابد وأن تسبق وضع أي استراتيجية أو سياســـة لـــتطوير التعليم. فالدراسة القومية الميدانية توضح جوانب القوة والضعف في أداء الإدارة والمعلمين والطلاب والمناهج الدراسية وأســـاليب الامـــتحانات والأوضاع الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل إلى آخـــر ذلك من مفردات تعليمية. أما التطوير الانتقائي الذي يعتمد على

اختيار جوانب محددة على أساس انطباعي أو أيديولوجي بحت فهو لا يفيد في استقرار السياسة التعليمية من ناحية ولا في إحداث تغيرات جذرية مرغوب فيها من ناحية أخرى.

٤- التطوير لابد أن يكون له هدف والتعليم لابد أن توجهه منظومة من الأهداف الوطنية والاجتماعية والتنموية، فنقطة البدء في وضع استراتيجية تطوير التعليم وسياساته تكمن في تحديد الأهداف الوطنية لمنظومة التعليم على المستويات السياسية والاجتماعية والاقتصادية. ونحن نتحدث هنا عن غايات بعيدة لمؤسسات التعليم المصري على اختلاف مراحله ومستوياته، ولا نشير إلى مجرد أهداف جزئية للمواد التعليمية.

ويبدو أن النظام التعليمي في مصر يفتقر إلى مثل هذه الأهداف الوطنية الواضحة والمحددة، فهو يعمل فحسب لتحقيق أمرين – لا علاقة لهما بالأهداف الوطنية – هما النجاح في الامتحانات، ومنح الطلاب شهادات للتوظف في مجالات معينة. أما عن تكوين شخصية المواطن المصري المثقف بما يتعين أن يتصف به من خصائص مثل الانتماء الوطني والتفكير العلمي، والنقدي والقدرة على إنتاج المعرفة والإبداع والإحاطة بمشكلات المجتمع وخططه التنموية، والمشاركة الديموقراطية، فهذه كلها رغم تكرارها في الخطاب السياسي التعليمي الرسمي، إلا أنها غائبة تماماً عن مدارسنا وجامعاتنا. ولذلك، فإن السؤال عن أهداف التعليم في إطار سياسات تطويره يصبح سؤالاً محورياً بدونه تنهار جميع جهود الإصلاح، وتتحول إلى ما يشبه الحرث في البحر.

٥- غـياب فكرة الترابط المنظومي لمكونات العملية التعليمية عن عمليات وضـع السياسـات، ومن المعروف أن تطوير منظومة التعليم بصورة جـادة وفعالة يضمن مشاركتها في نهضة المجتمع وتقدمه، يتحقق فقط حيـن يمتلك القائمون عليه رؤية كلية شاملة وسياسات تطويرية تضم جمـيع أبعاد المنظومة، وفي إطار إتباع الأسلوب العلمي في التخطيط لـتطوير التعليم، إذ أن إعداد سياسات تطوير التعليم لابد وأن يمر عبر مـراحل متتابعة ومستمرة تكفل الترابط المبني على أساس رؤية شاملة وأهـداف عامـة. فهـناك أولاً تحديـد الاحتياجات التطويرية والتي نستخلصـها من الدراسة القومية لأوضاع التعليمي الحالي، ويتبع ذلك تحديد الأهداف والسياسات العامة، ثم تنتقل بعد ذلك على مرحلة ترجمة هـذه الأهـداف العامـة إلـى سياسات محددة في المستويات المختلفة والـبرامج الدراسية والامتحانات. ومن ثم، فإن تحديد السلم التعليمي – علـى سبيل المثال – يسبق وضع الخطط الدراسية وتخطيط المناهج، وكذلـك يـتم اختـيار أسـاليب التقويم والامتحانات في ضوء الهداف والمناهج، كما أن دراسة تطوير المقررات والمناهج والامتحانات ترتبط هي الأخرى بدراسة الإمكانات والوسائل التي يجب توفيرها لتحقيق هذا التطوير.

ومهمـا يكـن مـن شأن تلك الملاحظات أبديناها حول عملية وضع مؤسسات التعليم في خدمة تحالف الفئات الاجتماعية المالكة للثروة والسلطة في سياق تشجيع ودعم خطة الحكومة في خصخصة الاقتصاد المصري بوجه عام. ولـيس هذا بالقطع ما تتطلع إليه جماهير المواطنين من الطلاب وأولياء الأمور والمفكريـن وخبراء التعليم. حقاً.. ما أسها. رفع شعارات تتضمن أهدافاً تتعلق بمحاولـة التخطـيط لإعادة التوازن المفقود بين قوة العمل التي يتم إعدادها في

مؤسسات التعليم، والوظائف المعروضة في سوق العمل، وما أيسر وضع استراتيجيات وسياسات ترفع شعار الارتقاء بمستوى التعليم وتحسين نوعيته، في حين يتمثل هدفها الرئيسي في تضييق الفرص التعليمية المتاحة وفقاً لمتطلبات هذا السوق، وما اسهل الاستعانة بالصيغ والبرامج الجاهزة التي تطرحها مؤسسات التمويل الدولية في هذا الشأن.

إن ما تتطلع إليه جماهير المواطنين، ويحتاجه المجتمع المصري اليوم أشد الاحتياج هو استراتيجية وطنية لتطوير التعليم تنطوي على ثورة عارمة كتلك التي حدثت في مجال إصلاح مرافق البنية التحتية، وتكلفت عشرات بل مئات المليارات على مدى سنوات طويلة. هنا يحتاج إصلاح التعليم في مصر إلى خطة تمويلية خاصة إعادة بناء مرافقة وتزويده بالمعامل والمكتبات والورش وحجرات تعليمية حضارية، وتطوير إعداد المعلم وتحسين أوضاعه المهنية والاجتماعية وتتطلب استراتيجية التعليم التي نتطلع إليها توجيه اهتمام أكبر لقضية تعليم الفقراء بعدما داهمتم الآثار الجانبية الثقيلة لبرامج الإصلاح الاقتصادي وما أفرزته من تفاوت اجتماعي رهيب خصوصاً في مجال الخدمات العامة وفي مقدمتها التعليم.

على أن اخطر ما يتعلق بتطوير التعليم إدراك وظيفته في تكوين ثقافة وطنية قومية مشتركة واكتساب العادات والقيم، وبلورة الوعي والمبادئ الوطنية الأساسية، فالتعليم صمام الأمن والأمان في تحقيق الاستقرار السياسي، والمواطن المصري الواعي المشارك، مهما يكن موقعه، في مسيرة الأمة ونهضتها، يتعين أن يكون الهدف لأي نظام سياسي يتطلب بشدة تحقيق التوازن الاجتماعي والاستقرار السياسي. وتظهر هنا بوضوح أهمية سيادة الدولة على جميع مرافق التعليم بما يتضمنه ذلك من ضرورة توفير التمويل لإدارته وتطويره.

والإســتراتيجية التي تتضمن مثل هذه المبادئ والسياسات ليست عملاً ســهلاً يمكــن إنجــازه في أسابيع معدودة، إنما تتطلب جهوداً مضنية، وعملاً سياسياً واسعاً تشارك فيه جميع القوى الاجتماعية، وتنظيماً مخططاً، كما تستلزم إجــراءات عملية كفيلة بتحقيق النجاح والاستقرار للسياسة التعليمية، فضلاً عن وقت كافٍ للدراسة والتحليل وطرح الرؤى وبالبدائل المتباينة.

(٣)
المجتمع المدني.. والسياسات التعليمية

هــل يمكن للمجتمع المدني أن يعمل على إصلاح ما أفسدته السياسات التعليمــية المتعاقــبة علــى مــدى اكثر من خمسين عاماً؟ وهل بإمكانه تعبئة المواطنين في اتجاه تعليم ينصب على تحرير الإنسان من أغلال الجهل والتبعية وقيودهما؟

أعتقد أن ثمة مهمتان رئيسيتان في مجال التعليم تقع على عاتق المجتمع المدني والجمعيات الأهلية المهمومة بقضايا التعليم.

المهمــة الأولــى، تتلخص في توعية الجماهير وتعبئتها لدراسة وفهم وتحلــيل السياسات التعليمية ونقدها من منظور المصلحة الشعبية العامة والعمل بقــوة للضغط الشعبي من اجل اتجاه المدارس بأنواعها ودرجاتها المختلفة إلى تعليم جميع المواطنين تعليماً محترماً راقياً يساعد البشر على إنماء أنفسهم، أي الارتقــاء بمستوى حريتهم الإنسانية والعقلية والاجتماعية، وحث الجماهير على إدراك حقوقهمــا الطبيعــية فــي السيطرة المطلقة على حياتهم الخاصة وعلى طرائق تفكيرهم. ويعد هذا الدور للجمعيات الأهلية دور رئيساً للمشاركة الفعلية في فهم السياسات والتأثير على عمليات تخطيطها ومساراها بل ومتابعة تنفيذها داخل المدارس وفي مؤسسات التعليم.

أما المهمة الرئيسية الثانية للمجتمع المدني فنستقيها من روايات التاريخ المصري الذي يحكي لنا عن روائع تربوية أبدع المجتمع المدني في التخطيط لها وتصميمها. ولم تكن الجامعة الأهلية التي تأسست في بداية القرن العشرين الأول أو آخر إنجازات المجتمع المدني المصري العظيمة. فالتاريخ يقدم لنا فصولاً خالدة لتجارب المجتمع المدني في محو الأمية وتعليم الكبار وتعليم المرأة وتحسين مستويات التعليم وتسيس المدرسة والجامعة.

ولعل "مدارس الشعب" التي تأسست مع بداية القرن العشرين، مثلت نموذجاً فريداً للنشاط التربوي للمجتمع المدني المصري في هذه الآونة. فلقد أنشأ الحزب الوطني أول مدرسة من تلك المدارس ببولاق، وبدأت الدراسة بها في نوفمبر ١٩٠١، والتحق بها عند تأسيسها ٦٠٠ عامل، وألقى أحمد الطفي السيد أول درس بها وكان موضوعه "الشئون الاجتماعية". كان برنامج المدارس تتناول تعليم القراءة والكتابة، ودروس الدين، وقانون الصحة والاحتياطات الصحية، والعناية بتربية الأطفال، والقوانين الخاصة بالمعاملات اليدوية، والشئون الاجتماعية، ودروس الأشياء، والحساب، وتاريخ مصر، ولتاريخ الإسلامي، وجغرافية مصر، والأخلاق والآداب. وبلغ عدد المدارس التي أنشأها الحزب الوطني عام ١٩٠٩ لتعليم العمال مجاناً أربع مدارس في أقسام الخليفة وبولاق وشبرا والعباسية، وتطوع شباب وأعضاء الحزب الوطني لإلقاء الدروس على العمال.

وسرعان ما انتشرت هذه المدارس في عواصم القطر، وساهم نادي المدارس العليا في تلك الحركة فألف لجنة نشر مدارس الشعب، وتولى أعضاؤها التدريس فيها. وحث محمد فريد أعضاء الحزب على الاهتمام بهذه المدارس لأنها من أكثر الوسائل فائدة وأنجحها لتهذيب العامل وتنويره.

ألا تقدم لنا هذه الخبرة التاريخية العظيمة نموذجاً عملياً مفيداً يمكن أن نـتعلم منه ونحتذي به في ظروف العسر والكآبة والظلم الاجتماعي والتربوي التي تحاصر جماهير المواطنين في كل مكان؟

المصادر :

١- رؤوف عـباس : الحـركة العمالية في مصر ١٨٩٩-١٩٥٢، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٨.

٢- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: "مدرسة المستقبل"، المجلة العربية للتربية، المجلد العشرون، العدد الثاني، ديسمبر ٢٠٠٠،ص٨- ص١٢٢.

٣- أمانـي قنديل: سياسات التعليم في وادي النيل والصومال وجيبوتي، منتدى الفكر العربي، القاهرة،١٩٨٩.

٤- ف. كومـبز: أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ترجمة: أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧١.

٥- جـاك ديلـور وآخريـن: الـتعلم: ذلك الكنز المكنون، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، ١٩٩٥.

٦- جـاك ديلـور: "التعلم من أجل المستقبل"، رسالة اليونسكو، إبريل ١٩٩٦، ص١- ص١١.

مداخلات ومحاورات بعد المحور الثالث "سياسات تعليمية بديلة"

أ. مجدي مهنى :

أذكـــر مثال صغير يعطي بصيص من الأمل. في مدرسة من المدارس كان الفصل مكتظاً فتم تقسيم الفصل، نصف الفصل ذهب إلى المكتبة والنصف الثاني بقى في الفصل يعمل أنشطة تربوية بمعنى إن الناحية تعليمية تم تحويلها لنشـــاط. هذا اليوم وصل ضيوف هامة ليزورا المدرسة. عند دخولهم الفصل لم يشعر الأولاد بهم ولا حدث قيام ولا جلوس.. كان هناك استغراب وتساؤل: ما هــذا الشيء المهم الذي شغل الأولاد عن الضيوف؟ كان كل ولد أمامه كرتونة ورأســه بداخلهــا تقريــباً ومن باب الفضول دخلت مع الأطفال في موضوع الكرتون واكتشفت في لحظة إن كل الأفراد دخلوا أيضاً في التجربة.

كـــل كرتونة كان فيها قصة، لان الأولاد كانوا يحاولون يعملوا حديقة حـــيوان بداخلهـــا. فأسال الولد ما هذا؟؟ يقول لي: "بيت الأسد والزرافة" وكل واحد من الضيوف بدأ يسمع قصة الكرتونة. في هذه الزيارة تعلمت شيئاً هاماً: الفصـــل في هذه الحالة لم يكن سجناً لأن الولد كان يعيش في عالم صنع خياله وكـــان بيســـتمتع وطاقته كانت مستنفرة بهذا الخيال المترجم لعمل يعبر به عن نفسه. وفي هذه اللحظة أنكسر الحاجز الوهمي والطبقي بين التلميذ وبين الضيف وليس فقط بينه والمعلم، لان المعلم كان نفسه تايه بين الكراتين ويحاول "يلملم" مـــع التلامـــيذ بعـــض المعـــرفة. حقق التعليم هنا نوعاً من عملية الاستغراق والاستمتاع.

كـــل النظريات الجميلة التي تُعطي بشكل متجهم يقاومها الناس وتهرب مـــنها هـــذا كله مرتبط بالطرح المبني على الحوار. بمعنى أن الحوار فيه رقة

وفيه انفعال وتفاعل. وهذا يجعلني أفكر إلى أي مدى ممكن نستثمر تجربة باولو فيريري مع الأميين. إن هذا يدخل في إطار تربية الشباب. هل يمكن أن نستثمر حالة الاستغراق مع فئة الشباب ونفجر طاقتهم بشكل مختلف؟ أنا أعرف إن تجربة "محو الأمية" "بجمعية كاريتاس" أسهمت في تخريج مدرسين من صفوف الأميات الدراسات. كيف يمكن أن تُعزز هذه التجربة؟ إن رموز ثقافية تخرج من جموع الأميين تستطيع فعلاً أن توصل رسالة أكثر بعداً من مجرد معلم في فصل. إلى أي مدى يمكن لهذا التجمع في هذه الندوة أن يكون أداة وصل بين التجارب الحادثة والمتنوعة والفنية والرأي العام؟ هذه هي القضية الحقيقية، طريقة التوصيل والتأثير.

د. فتحي أبو العينين :

في محور السياسات التعليمية البديلة، يكون السؤال الماثل في ذهن المستمع، والذي يظل يبحث عن إجابة، هو: من ينهض بتطوير أو تغيير السياسات التعليمية؟ من الذي يقدم البديل للنظام التعليمي الراهن؟ من الواضح أن المؤهل والمرشح للقيام بهذه المهمة هو المجتمع المدني.

لكن هناك سؤال هام: إننا جميعاً نمارس هنا نقداً نوجهه للسياسة التعليمية، ونقول أن المدارس والمعلمين والمديرين هم جزء رئيسي من مشكلة التعليم، لكن معظم الحاضرين هنا هم أساتذة في كليات التربية التي تُخرج هؤلاء المعلمين والذين نوجه النقد إلى مستواهم وأسلوبهم في العمل، فهل المسألة فقط هي أن ننقد، ثم نخرج نواجه الواقع ونستمر في تخريج دفعات جديدة، ثم نعود فننقد من جديد، ونظل ندور في هذه الحلقة؟ أنا أعلم أنه ليس هناك قولاً فاصلاً حاسماً ونهائياً في هذا الموضوع. ولهذا فالذهن يتجه مباشرة إلى الممارسة والتجربة. وقد استمعنا إلى نشاط جمعية "كاريتاس" بمصر في مجال محو

الأمـــية، وهـــي تجربة مهمة، لكن هل يمكن أن تكون هناك تجارب مماثلة في المستويات التعليمية الأخرى: الأساسية والثانوية والجامعية؟

نقطـــة ثانـــية : إن نظرة إلى تاريخ العلاقة بين العمل الأهلي والسلطة يشـــير إلى مشكلات خطيرة. فالمبادرات الأهلية كانت دائمة تتعرض للمراقبة والحصار وتستخدم القوانين واللوائح لتقييد حريتها في العمل، وتظل متابعة من قبل الجهات الأمنية. فضلاً عن إنني كباحث اجتماعي، دار في ذهني سؤال عن الطـــبقة الوسطى المصرية كقوة اجتماعية كان لها دوراً في مبادرات مهمة في مجـــال التعلـــيم بـــدءاً من الجامعة الأهلية علم ١٩٠٨ حتى بعض المشروعات الحديـــثة. لكـــن هناك تساؤلات كثيرة عن حال هذه الطبقة الآن، وهل صارت بخصائصـــها الراهـــنة قـــادرة علـــى الإسهام في طرح حلول بديلة للسياسات التعليمـــية؟ أتمنى لو كانت هذه المسألة موضوعاً للمناقشة أو التأمل من جانب المحللين.

د. أحمد عبد الله :

إن غياب الأهداف عن العملية التعليمية يعكس مستوى معين من التخلف الحضـــاري والاجتماعـــي. إن هدف التلميذ أن يذهب المدرسة يلعب ولما يكبر يشتغل بوظيفة من خلال التعليم. هدف أهل التلميذ إن يأخذ شهادة. وهدف الدولة أو ناظـــر المدرســـة أو وزيـــر التعلـــيم أياً كان أن يخرجوا مواطنين يشتغلوا "موظفيـــن" فـــي "دولـــة موظفين". لكن الأهداف العينية والعملية معروفة لكل الأطـــراف مهملـــة، المـــدرس في النهاية يريد أخذ مرتبه آخر الشهر لا مجال للإبـــداع ومـــتعة التعليم..الخ... نفس الشيء بالنسبة للدولة، نحن نتكلم عن أمة فـــاقدة الحلم والرغبة في الانطلاق للمستقبل والخيال والرومانسية. قضية محو الأمـــية أفضل دليل على ذلك منذ عام ١٩٠٩ حتى سنة ٢٠٠١ أي مضى ٩٢ ســـنة علـــى قرار محو الأمية، أي أمة مهما كان درجة تخلفها لو أخذت قرار

حقيقي بمحو الأمية كانت محته. لكن القرار الحقيقي إنها ما "تتمحيش" المطلوب أمـــة "تصـــف/ نصف" نصفها متعلم ونصفها غير متعلم لأنها "دولة موظفين". المطلوب إن مواطنيها يكونوا "جنود" لدى الجيش الحاكم الذي يحكم. إن الجنود فـــي المؤسسة العسكرية طبيعيين ويأخذوا الأوامر وينفذوها بوعي أو لا وعي هـــناك رغـــبة في أن تكون الأمة المصرية ٥٠% منها متعلم والباقي أمي لكي تبقى دولة الموظفين. إذا أردت أن تحولها لدولة "المواطنين" التي فيها المواطن يكلمك عن حقوق المواطن وحقوق الإنسان والمساواة والكرامة واختيار الحاكم، "دخلـــنا في كلام غير مطلوب". المؤسسة التعليمية تعكس هذا كله. عند التحدث عن مسألة المنظومة والنظام التعليمي أتذكر أيام الاحتفاء بالعالم د. "زويل" منذ عـــام ونصف وأقيمت "زفة عرقية" تثبت إنه تفوق بسبب "الدم المصري" الذي يجـــري في عروقه. في حين إن مصريته لا علاقة لها بجائزة نوبل نهائياً لو كان بقي في مصر سنة أخرى قبل أن يهاجر لما أخذ جائزة نوبل!! لأن مستوى ذكـــاؤه كـــان سيتدنى. لقد أخذ الجائزة لأنه عمل في نظام System حضاري مـــتقدم سُـــمي استعماري لأنه System أمريكي ولكنه قادر على تخريج مثل هؤلاء العلماء. مشكلتنا هنا في مصر النظام System والفكر والحلم والوجدان والرغـــبة والإدارة. لابـــد أن نـــدرك حجم التحدي المطروح علينا إذا أردنا أن نتصـــدى ونقاوم. معركتنا لا تتلخص في "دولة الموظفين" ولا في القوى الدينية اللـــي بـــتوعدنا بالفردوس المفقود فقط لكن أوسع من ذلك لأنها قضية منظومة ونظام فكري System.

د. محمد أبو الإسعاد :

عـــندما نريد تحديد وتشخيص تجربة محو الأمية وكيف فشلت منذ عام ١٩٠٩ (بل من أيام حملة الكتاتيب التي أثارها كرومر ١٩٠٤) ومشروع علي مبارك. فالمسألة قديمة ومع هذا فشلت. هذا يعكس الواقع المصري واقع، الدولة

البيروقراطية المشكلة من حوالي ٦ مليون حسب الإحصاء. هذا الواقع الموجود عندنا يحدد الهوية التي نتجه إليها. إذاً دور العمل الأهلي متجه لهذه الطبقات التي لا موقع لها في سياسة الدولة. ومن هنا تأتي السياسات كلها مزيفة لأننا نتكلم عليها من منظور قيم إنسانية غير واردة عندهم: "حا يتعلم وعندما يتعلم يبتدي يطنطط علينا، لا خليه كده بجهله". الشرائح الدنيا من هذا المجتمع لا وجود لها في تخطيط رجال السياسة. عندما يحدث ضغط من بعض عناصر الطبقة الوسطى، يقولوا الفلاحين والعمال والطبقات الكادحة وحق التعليم وحقوق الإنسان. عندئذ يُعمل لهم أشياء مزيفة هذا ما حدث في هيئة محو الأمية. بعض العسكريين سيطروا عليها وذلك لكي عندما تأتي منحة من إنجلترا خمسة وعشرين مليون يتقاسموها. لا يعنيه القضية هو يعنيه يلفقها ويأخذها من يد هذا لأيد هذا. لكن قضية أن يمحو أمية مواطن أو أنه يربيه تربية حضارية، هذا غير وارد على الإطلاق ولكنه وارد عند المجتمع الأهلي.

ضروري ربط الجزر المنفصلة التي تعمل من أجل هذه الطبقات. ينبغي أن نستمر في انتقادنا والوسيلة أن نبحث عن أداة إعلامية توصل هذه الانتقادات للمؤسسات التعليمية فنستطيع عمل ضغط من المفكرين والتربويين الذين هم في حالة دائمة من الانتقاد للسياسة التعليمية لكي نحصل على قدر من التغيير. لابد أن يحدث قدر من التغيير. على سبيل المثال المدارس الحكومية تنتهك حقوق الإنسان. معظم المدارس اليوم تغلق أبوابها "بالجنازير" وتمنع المدرسين من الخروج حتى للضرورات الإنسانية تحت دعاوي الخوف والرعب من لجان المتابعة التي يرسلها الوزير من حين لآخر. كل صباح المدرسة متوقعة إن هناك لجنة ستأتي من الوزارة وقد تتعرض للعقاب. هنا المدرس محتاج أن يعرف حقوقه الإنسانية والمدنية وليس من حق أحد أن يقفل عليه باب وإن هذا غير قانوني. هناك مهمتين أساسيتين: أن نتوجه بالنسبة للعمل التعليمي

إلى الشرائح المستبعدة في المجتمع والخدمة نقدمها لهذه الطبقات. لن ندخل في مسألة مدارس خاصة ولا المصروفات ويجب إن سهام النقد تزداد وتتوسع وتجد قنوات اتصال ويبقى فيه تكتل ولا تبقى المسألة جهود فردية. نريد أن تعمل النخب التربوية قنوات اتصال بينهم.

د. إلهام عبد الحميد :

الحوار مبني على أسس ولا بد له من مقومات: التواضع، الثقة بالنفس، الديموقراطية، قبول الآخر، التسامح الفكري، التعامل بشيء من الديموقراطية... كل هذه أسس إن لم تتوافر لن يتحقق حوار جيد بالفعل. إن التعليم الحواري نجح في مصر في برنامج "تعلم تحرر" وبرنامج "محو الأمية" ولكن لم يدخل النظام الحواري في المدارس النظامية لأن التربية بطريقة الحوار داخل المدرسة أو الجامعة تصير حالة شاذة في المكان التعليم الحواري لم ينجح وصعب أن ينجح لأن المقومات التي نتكلم عنها يجب أن تتوفر في المدارس وفي تدريب المعلم أو المنسق. وهذا يتم داخل "كاريتاس" وبرنامج تعلم تحرر لأن المدرس يُعامل بإنسانية ومُدرّب على أسس الحوار. النقطة الثانية قيل من أجل إحداث نوع من الديموقراطية يجب العمل على تغيير البرنامج التعليمي وتحقيق المفهوم الحواري. أنا أرى العكس، أنه لن يتحقق البرنامج التعليمي القائم على الحوار ما لم تتحقق مساحة من الديموقراطية. إن فكرة الحوار تحتاج لمناخ مختلف عن المناخ الذي نعيشه...

د. عاصم الدسوقي :

إن المشكلة الحقيقية التي تواجه الباحث عن "السياسات التعليمية البديلة" تتمثل في البحث عن نموذج ناجح في مجتمع ما يسعى إلى تكراره في مصر

بـــدلاً مـــن دراســـة واقع المجتمع المحلي واستخلاص وسائل وأدوات النموذج المناسب.

إن المثقف المصري، منذ الاتصال بالغرب ابتداء من رفاعة الطهطاوي (القـــرن ١٩) والإطـــلال على منجزات الغرب الأوروبي وانجذابه إلى ما رآه ويـــراه من أشكال من التقدم والمؤسسات الحديثة، لم يدرك أن هذا التقدم نتيجة لمجموعـــة أسباب تضرب في أعماق التاريخ الأوروبي على مدى ثلاثة قرون. وعلى هذا اقتصر جهد المثقف المصري على نقل النموذج الذي رآه دون توافر الشروط الاجتماعية والبيئية.. الخ... ومن هنا تعثر التطور وتعذر التغيير.

والعجيب أن النموذج الذي يأخذه المثقف المصري من الغير يظل أثيراً لديه متمسكاً به وكأنه جزء من التقاليد رغم إن صاحب النموذج الأصلي تجاوزه إلـــى نمـــوذج أخـــر. قد يسعى إليه البعض مرة أخرى وكأنه كتب علينا العدو والجري للخفاق به دون أن نبتكر نموذجنا المحلي الموضوعي.

وهكـــذا لاحظت أنه في تجربة "كاريتاس" في محو الأمية الذي أخذت عـــن التجربة لنموذج باولو فيريري في البرازيل. وكذلك تم استعراض النماذج الأمريكـــية والمالـــيزية والأسبانية والدعوة إلى اخذ النموذج الأسباني لإمكانية تطبيقه في مصر.

وســـؤالي المحـــير: هـــل الـــنموذج الأسباني أو الماليزي عند إعداده اســـتعاروا نماذج سابقة وعملوا على تطويرها بما يتلاءم مع الظروف القائمة؟! ذلك إن الاستزراع Transplantation دون توفير الشروط اللازمة للاستنبات ضرب من الوهم.

ولابـــد أن نعلم أن العلم يُعرَف بالمنهج وليس بالنتيجة وهذا يدعونا إلى البحـــث عـــن طـــريق خاص بالمجتمع حتى يأتي النموذج واقعياً يقبَل التطبيق والاستمرار.

د. أحمد يوسف سعد :

لو أردنا سياسة تعليمية ناتجة من مؤسسات مجتمع مدني المفروض أن تبقى خارج النموذج الحكومي. المقاومة هنا تكون ضد هيمنة وزارة التعليم على نظــام تعلــيم واحــد هدفه قولبة كل المواطنين في قالب واحد. بدلاً من مسألة التوحــيد القياسي والشهادة المختومة بالنسر يمكن أن نتصور أن هناك شهادات مــن مراكــز أخرى ومعتمدة. وكذلك المناهج فالوزارة لا زالت تضع المناهج وثبــت فشــلها فهــي رد فعل لاحتكار دولة لها رؤية معينة لصياغتها بطريقة معينة. السؤال هو كيف نقضي على هذا الاحتكار؟ الوزارة تفتح المجال للعمل المدنــي فــي مجــال الـتعاون أو فــي مجــال البنــية الأساسية مثل "دهان الحوائط"..الخ... ولكن لا تقبل أن تقرب من المناهج في التعليم في تجربة سابقة لقــد اقترحنا مناهج بديلة وموضوعات تدرس في المناهج القائمة وقامت القيامة على هذه المبادرة، صحافة وإعلاماً وقُدم المدرسين الذين اشتركوا للتحقيق. هذا الحصار وهذا الاحتكار للعقل يجب أن يُقاوم هذه هي المهمة الأساسية لمؤسسات المجتمع المدني في المرحلة القادمة.

د. عزيز حنا داوود :

بالنسبة للطريقة الحوارية لا تعتبر منهج ولكنها طريقة، بمعنى أن باولو فــيريري كان له موقف معين وكان يرى إن العملية التعليمية عبارة عن مرسل ومســتقبل. المســتقبل ســلبي في كل الخطوات وحدد ضرورة وجود نوع من التــبادل، وهناك طرق كثيرة جداً : هناك طرق الاكتشاف وطرق التعلم الذاتي والكشف وسؤال الناس والذهاب إلى المكتبة هذه وسائل للحصول على المعلومة بطريقة بعيدة عن القهر الذي كان موجوداً أيام باولو فيريري. إن إي تطوير في التعلــيم أو حتى في الاقتصاد أو السياسة يتم عن طريق تأمل الرؤى الخارجية ولكــن لا نأخذ نماذج نقلدها. ودائماً التحرك لا يبدأ من الماضي وتطويره لأن

عـــندما أطـــور الماضـــي سأظل مكبل اليدين. لكن الانطلاقة الأسهل أن أشاهد المســـتقبل مـــاذا فـــيه بمعنى إن أرى كل الدول المتقدمة كيف قفزت في مجال التعليم وأحاول أن أستفيد منه. كيف أقفز القفزة هذه. هذا هو التكتيك، هنا فكرة ابـــتكاريه مهمة. لن أقلد نموذج قائم ولكن أضع عيني على المستقبل وكيف هو بعيد وبعد ذلك أخطط لنموذج قائم في ضوء ظروفي وثقافتي.

أ. فريد زهران :

خمـــس ملاحظات : أولاً هناك سياسة تعليمية بالطبع وطالما إن هناك سياســـة تعليمـــية تُمارس إذا يوجد وراءها تصورات نظرية. كون التصورات الـــنظرية هـــذه مكتوبة بنفاق أو بطريقة مغرضة ولكنها تصورات نظرية وأي محلـــل أو أي باحـــث عليه أن يعرف ما هي التصورات حتى لو كانت مكتوبة علـــى نحـــو غـــير متـــبلور. وهذه الفكرة الثانية: إن السياسة التعليمية "سياسة ظرفـــية"، هـــذا التعبـــير ذُكـــر أرى إن السياسة بالتعبير "البلدي" بتتعامل مع المشـــكلات بالجزء وهي مرتبطة بما يعرف بنهاية الأيدلوجيا والتاريخ..الخ... بمعنى أنه لا توجد تصورات كبيرة كل ما هنالك "إننا نعيش الحياة المملة هذه وبعـــد ذلـــك تظهر مشكلات صغيرة فنعالجها بحلول صغيرة" وبالتالي لا توجد كتـــب تنظيرية عميقة هذا ليس صدفة وليست مسألة خاصة بمصر، هذا توجه عالمـــي... الفكـــرة الثالثة: لا أتصور سياسة تعليمية بديلة بدون تصور بديل للأزمـــة المجتمعية كلها. ليست أزمة المجتمع المصري فقط، هذه أزمة عالمية بمعـــنى إن هناك أزمة بمعنى سياسي واقتصادي وفكري. الأزمة هذه مرتبطة بانهـــيار اليســـار لأن انهياره لم ينهي الحلم اليساري فقط ولكنه أنهى كل حلم: الليبرالية ضعفت والقومية ضعفت وأصابها ما أصاب اليسار في مقتل واتضح أن المطـــروح هـــو مشكلات جزئية وحلول جزئية. هذا الذي ندور في دوامته للأســـف وأنا متصور إن الخروج من هذا هو العودة للأحلام الكبرى، أياً كان

الحلـم الكبـير ومـن هنا – للأسف – بريق الفكرة الفاشية وسر قوة الحركة الإسـلامية وجاذبيتها لأنها تصر على الحلم المفقود ويجب أن يُقترح بديل في إطـاره قـد تأتـي السياسـة التعليمية البديلة وقد تأتى السياسة الصحية البديلة والسياسـة الاقتصادية البديلة... الفكرة الرابعة ليس معنى هذا إن هناك مشاكل جزئـية وحلول جزئية. ولكن من خلال **المنظور الشامل** يجب أن يكون عندنا رؤية بديلة وفي إطار الرؤية البديلة توجد حلول للمشكلات الجزئية بدون الرؤية البديلة الشاملة لا أتصور وجود حل جزئي. الفكرة الخامسة إن كل نقد جزئي لا يـبدأ من تصور شامل هو نقد قاصر ومعيب وغير قادر على إحداث أي تغيير يذكـر. رغـم الجهـد الكبير الذي تقوم به اللجنة المصرية لمكافحة الأمية من ١٩٧٥ والتغيير الذي كان ممكناً منذ ٢٦ عاماً بالرغم من ذلك فله تأثير محدود. لـيس معـنى هـذا أن فكرتها خطأ أو طريقتها خطأ ولكنها فكرة صحيحة في حدودها وليست مرتبطة بمجتمعها ومن ثم لم تقدر أن تحل المشكلة في ٢٦ عاماً وأظـن إن بالطريقة الشمولية هذه وبالمنظور الشامل كانوا يستطيعوا أن يحلوا المشكلة في ٦ سنوات لو كان هذا جزءً من حركة اجتماعية اشمل وتصور بديل اشمل.

أ. صلاح سبيع :

دور الطبقة الوسطى في خطر وأنا أعتقد إنها في ضياع وهي أما تتشدد للفقـر أكـثر إمـا تلهـث لكي تلحق بالرأسمالية وبالتالي ليست مهتمة بالعمل الاجتماعـي مـثلما كانت في الماضي. وهذه كارثة كبيرة. إن التعليم الحواري لـيس في المطلق نجح ولكن هذه التجربة استطعنا أن نحققها في مكان ما وهذا ممكـن وفـي أماكـن فقيرة وغريبة ومختلفة وهذا يثبت إن هذه التجربة وهذا الأسـلوب قـابل للتطبيق وليس محصور على البرازيل ولكن في مصر أيضاً. التعليم الحواري ليس حوار فقط لكن كنت أقصد تسمية هذا الأسلوب في التعليم

لكــن هو أكثر من حوار. الحوار له شروطه. نحن واعيين أكثر بأن الحوار له مستلزمات في الشخص الذي يقوم بعملية الحوار خاصة فكرة الندية. وفي نفس الوقــت له تسلسل معين لكي يأتي بثمار، ليس من الممكن أن أبدأ بحوار بدون توفــر بعض العناصر التي هي أساسية لإقامة الحوار وتحقق هدفه وإلا تحول لمجرد "دردشة" ولذلك تحدثت عن المنهج. هذا هو الذي بنيناه هو "منهج حوار" يســاعد الناس على التحليل والنظر لقضاياه بشكل جديد. إن هذا هو الذي يبني عنده الوعي. إن هذه التجربة لو طبقت في مصر كبرنامج تعليمي كما طُبق في البرازيل لرفضته. أنا لا أستطيع أن أخذ الموضوعات ولا الكلمات التي طرحها باولو فيريري في البرازيل. فكرة أن تبني برنامجاً انطلاقاً من احتياجات الناس هــذه ليست نظرية ولا منهج ولكن ثورة في التعليم. إنك تعيد النظر في منهج انطلاقاً من القاعدة للقمة، أخطر بكثير من مجرد إننا نقول كتاب جديد كتبناه في التعلــيم... وفضــلاً عن ذلك أنا ضد الانغلاق. إذا كنا فشلنا لماذا لا نكتشف إمكانــيات جديدة بوعي ونحاول أن نستوعبه. حتى لو كان فكر بعد فيريري أنا أصــبحت متبني أسلوبي وهذا الأسلوب ينمو معي. مثل ما باولو فيريري كتب كتاباً يراجع فيه بعض الأشياء، علّي أنا أيضاً كلمة أقولها بعد ١٠سنوات أو ١٥ سنة منذ بدأنا في مصر. ممكن نراجعه ثانية ولكن بعد انطلاقة من تجربة. وأنا لا أقبل أن أغير من نظام لنظام لمجرد إن هناك شيء جديد ظهر.

د. عبد الفتاح تركي :

هناك مفكر مشهور قال لو أردت أن تحب الاشتراكية فاذهب إلى فرنسا وإذا أردت أن تكــرهها فاذهب إلى الاتحاد السوفيتي وقالها في "عز صولجان" الاتحاد السوفيتي بمعنى إن الفكر الذي أنا أقدمه عن إيمان راسخ يؤثر ويتأثر.

فــيما يــتعلق "بقسمات الإنسان" الذي نريده يجب إن نستقرأ التحولات النوعية في العالم والتحولات المطلوب إحداثها في الإنسان المصري لكي يقدر

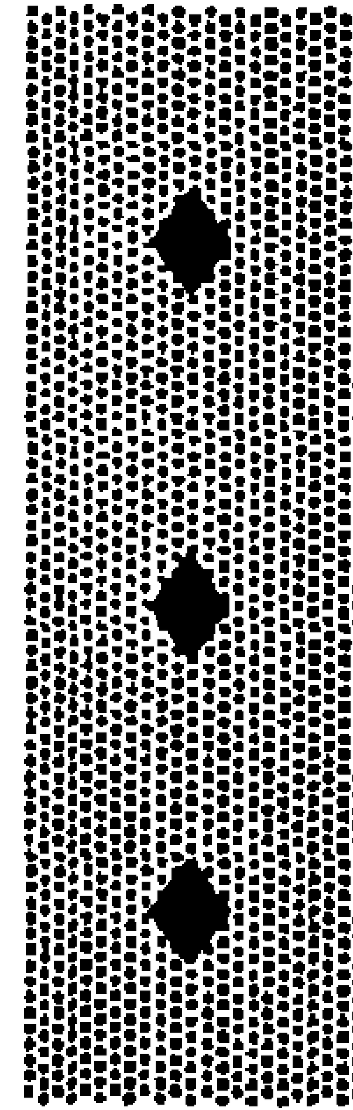
أن يجابـه القهـر والفقر والتخلف والتعامل مع الصهيونية. نحن لا نخترع من فـراغ ولكننا نحاول أن نقدم صورة لهذا الإنسان ونحاول خلق صـورة متكاملة. "الخصـائص الجسيمة" التي نريدها تنظر للإنسان في صورة تحترم كل جوانب شخصيته. أعتقد إن "السيكوسوماتيك" والعلاقة بين الجسم والنفس علاقة وثيقة. التربـية علـيها واجب وهدف مهم جداً وهو ترقيه البدن وإرادة الإنسان الذي يمارس كيانه العضوي بيولوجياً. إننا نفسد هذا الكيان البيولوجي بالتربية الجاهلة التي تحبس الطلبة في الفصول طوال اليوم. عندما نتكلم عن هذا البدن لا نحافظ فقـط على الكيان العضوي الموروث ولكن نرقيه. إن هناك ضرورات تفترض الـيوم أن نـأخذ في حساباتنا التربوية احترام البدن. عندما نتكلم عن شخصية مـتكاملة لابـد أن أتجـه لصناعة هذه الشخصية المتكاملة بمعنى جسد وعقل وإبداع.

د. أحمد عبد الله

الحكومـة المصـرية لا تبنـي أي رؤية أو أي فلسفة أو أي فكر في سياسـتها فـي الإصلاح الاقتصادي أو في المجال التعليمي. فهي تأخذ نماذج جاهـزة مـن البنك الدولي بدون أي رؤية ولا فكر خاص بها ولذلك الإصلاح الاقتصـادي متعـثر وفي أزمة. لكن المشكلة الأخطر إن المجتمع المدني بكل فصـائله ليست له رؤية، لا اجتماعية ولا تعليمية كذلك الإسلاميين ليست لديهم رؤيـة اجتماعـية واضحة. والمشكلة الأخطر هي نقص الإبداع عند المثقفين، سـواء مثقفـي الحكومـة أو مثقفي المعارضة. نحن في أزمة حقيقية وعميقة وخطـيرة... المجـتمع المدنـي ليست عنده بديل ولا الحكومة عندها فكر ولا نسـتطيع أن تكـون إبداع عند الطلبة لكن هناك خط فكري آخر يُظهر بعض الـتفاؤل مثل تجارب كاريتاس وفكر باولو فيريري فهو فكر إبداعي من خلال الحوار وتنمية وعي الإنسان.

المحور الرابع

دور المجتمع المدني في تطوير السياسة التعليمية



أ. د. محمود أبو زيد

أ. فريد زهران

أ. د. أحمد عبد الله

المحور الرابع

دور المجتمع المدني في تفعيل السياسة التعليمية

د. محمود أبو زيد إبراهيم

يعـد عـالم الـيوم"قرية كونية" تواجه عددا من القضايا الرئيسية وهي التنمية وحقوق الإنسان ونزع السلاح والسلام، حيث أصبحت الحياة الاقتصادية فـي كل دولة تتأثر بالمؤسسات الدولية بما فيها الشركات متعددة الجنسية. وفي مواجهـة هـذه المؤثرات والضغوط فإن مؤسسات شباب اليوم حقوقاً اقتصادية واجتماعية وثقافية مثل الحق في العمل والتعليم والصحة والهوية الثقافية، وهي كلها من متطلبات التنمية بمفهومها الشامل التي تواجه اليوم وفي المستقبل تأثير القضايا الاقتصادية الدولية على التنمية المحلية بما فتحته من آفاق جديدة للتجارة الدولـية وإلغـاء الحمايـة الاقتصادية وتحديد أسعار المواد الخام بحيث أصبح الاهتمام يدور حول التحول الدولي والتصنيع والعلم والتكنولوجيا والطاقة والنقل والأغذيـة والزراعة والموارد البشرية ومواجهة الكوارث بالإضافة إلى مشكلة الـبطالة المـتفاقمة بين الشباب في المناطق الريفية والحضر إلى جانب مشكلة عمالة الأطفال المنتشرة فبينما نرى الكبار لا يستطيعون الحصول على عمل يتم استغلال الأطفال مقابل أجور زهيدة.

ولذلـك فإن الدول الصناعية أصبحت أكثر تحكماً ووصاية وحماية من خـلال العوائق التجارية أمام المنتجات الزراعية والصناعية في الدول النامية، مـن خـلال الانهيار في أسعار المنتجات بالإضافة إلى الضغوط المتزايدة من خلال مشكلة الديون، وزيادة معدلات الفائدة.

ولذلك فإن التنمية الشـاملة تتطلب رؤية مستقبليـة ذات اتجاهيـن: فالاقتصـاد يجب أن يشبع الاحتياجات الاجتماعية الأساسية، ومن ناحية أخرى يجـب تمكيـن الـناس في التنمية حيث أن هناك انطباعاً سائداً مؤداه أن تلك

الأساســية لــم يتم الوفاء بها في كثير من بلدان العالم ذلك أن الفقر والمجاعة يعاني منهما مئات الملايين من الرجال والنساء والأطفال، ومن ثم فإن مصطلح التنمــية بمفهــوم المستقبل لا يجب أن يقف عند الحدود الاقتصادية فحسب، بل يجب أن يراعى الاعتبارات الاجتماعية مثل الطعام والصحة والتعليم والظروف المعيشية والعمل كما يجب احترام التراث الثقافي والروحي لكل مجتمع، وأن يتم تشــجيع الإبــداع، وأن تمتد الرعاية لإيجاد بيئة نظيفة غير ملوثة، ولذلك فإن التنمــية تتضــمن الكرامة البشرية، وأن يكون هدفها التحسين الدائم لكل أفراد المجــتمع وصــولاً إلــى إنسان يشارك في عملية التنمية، كما تتضمن التوزيع العادل على الجميع باعتبارهم صانعي التنمية، وذلك يتطلب من التعليم أن يمكن كــل فــرد من أن يطور قدراته ككائن بشري، وعضو فعال في المجتمع، كما يقتضي تعليم كل الناس – على الأقل – حتى نهاية المرحلة الثانوية بغض النظر عــن العوامــل الاجتماعية والاقتصادية والطبقية والجسمية والنفسية كما يعني تســاوي فــرص الحصــول على التعليم الجامعي ولذلك فإن التعليم والتدريب ضروريان لتنمية المهارات للوفاء بالاحتياجات المجتمعية الحضرية والريفية.

كمــا أن للتعلــيم دور أخــر في الحياة الاجتماعية والتلاحم بين أفراد المجــتمع وحماية القرارات التي تؤثر في حياتهم، بما فيها قضية التنمية، وهنا فــإن التنمــية لا يجــب النظر إليها على أنها صورة مبسطة لنماذج الحياة في المجتمعات الصناعية ومؤسساته الدولية، ولكن على كل مجتمع أن يقرر ما هي أشــكال التنمــية الأفضل التي يمكن أن تتوافق مع تقاليده، فضلاً عن الخبرات الــناجحة في المجتمعات المتقدمة أي تنمية تبني على احتياجات المجتمع، ومن خلال مشاركة كل مواطنيه لكي تكون تنمية شاملة "ومنفردة".

وإذا كــنا ندخــل الألفية الثالثة بعام "التطوع" فإن ذلك يتطلب مشاركة الشــباب إن الشباب أي أمة هم عماد نهضتها، وبناء حضارتها، ومرآة تقدمها،

وأفاق مستقبلها، وقد أدركت كل الدول هذه الحقيقة وأصبحت تنظر إلى الشباب باعتباره عماد التنمية البشرية فالثورة البشرية هي آداه الانطلاق لاستغلال الموارد المتاحة وبناء التقدم والتنمية، وللشباب أهمية خاصة لما يتميز به من خصائص ولذلك أصبحت كافة الأمم المتقدمة والنامية على السواء تضع الخطط والبرامج وتنشئ المؤسسات والمنظمات الحكومية والأهلية للارتقاء بالمستوى العلمي والثقافي والبيئي للنشء، والشباب حيث أدركت الشعوب والحكومات أهمية رعاية الشباب وتوظيف طاقاته الخلاقة لما فيه خير المجتمع، وذلك من خلال كفالة الخدمات الثقافية والبيئية والتعليمية والرياضية والاجتماعية والترويحية والصحية بصورة متكافئة لكافة فئات شباب الأمة وفي كافة أرجاء الوطن. ويظهر التطبيق العملي لهذه الخدمات بصورة واضحة في أن رعاية الشباب لا تهدف إلى شغل أوقات فراغ الشباب، بل أنها عمل مشترك يجب أن تشارك فيه الأجهزة المختلفة والمؤسسات الأهلية من خلال التعاون والتنسيق، لأن الشباب لا يعيش بمعزل عن المجتمع ومجريات أحداثه.

كما أن رعاية الشباب في أي مجتمع يجب أن تعمل في خدمة أهدافه، ومن هنا تتأكد العلاقة بين مفاهيم رعاية الشباب، ومفاهيم التربية السياسية، لأن الشباب بحكم التطور الطبيعي سوف يتولى قيادة مسيرة العمل الوطني وهو الأمر الذي يتطلب إعداده قادراً على تحمل المسئولية.

فالشباب يعتبر وليد بيئته الاجتماعية، وفي نفس الوقت هو قادر على تطوير نفسه وتطوير بيئته وحفظها وصيانتها.

لذا نتساءل إلى متى تظل قضية التعليم غائبة في المؤسسات غير الحكومية ومنظمات المجتمع المدني خاصة أن المرحلة الحالية تشهد اهتماماً كبيراً بتطوير التعليم وبنيته ومناهجه في ضوء سياسة جديدة تعتمد على عقد مؤتمرات قوية بالتعاون بين جمعية الرعاية المتكاملة ووزارة التربية والتعليم.

ولا شك أن تلك الجهود بما فيها من سلبيات وإيجابيات يجب أن تواكبها حركة جماهيرية تتبناها الأحزاب والجمعيات والروابط غير الحكومية للمشاركة بالرأي والبحث لوضع مجموعة من البدائل التي تتيح لمتخذ القرار أن يختار من بينها ما يراه مناسباً لأهداف المرحلة والإمكانيات المتاحة. فالجمعيات والروابط العلمـية والمؤسسـات غير الحكومية هي المنوط بها الدور الأكبر في المرحلة القادمة لتحديد أساليب الحياة وقيمها الجديدة والتي ستؤدي بالضرورة إلى أهداف جديـدة ومحـتويات للتعليم والتعلم. كما أن المشاركة تحقق المبدأ. الديمقراطي الذي يؤكد دور المواطن في صنع القرار من خلال مؤسسات ديمقراطية تعتمد على الجهد التطوعي.

يمكـن اعتبار الأهداف التربوية نقطة انطلاق لتلك المؤسسات من أجل تصـور واستشـراف مستقبل التربية وذلك لأن الأهداف تعد خطوة حاسمة في تحديد الاستراتيجيات والخطط التربوية.

حيـث يمكن أن تسود العقود القادمة أهدافاً جديدة، ترتبط بالقيم الحياتية الحالية مقارنة بالقيم الحالية التي تظهر في المستقبل ولذلك فإن – تنوع المداخل التـي تتبناها تلك المؤسسات سيكون عاملاً حاسماً في إثراء البدائل لإيجاد بيئة تعليمـية، تكـون فيها المعرفة واحترام حقوق الإنسان والمواطنة الواعية هي الإبعاد الأساسية للحياة.

وسوف يظل مفهوم (التعليم مدى الحياة) هو جوهر التغير التعليمي في هذا القرن لكل من الدول النامية، والدول المتقدمة على السواء، ولهذا فإن على المؤسسـات غـير الحكومية تدعيم سياسة وزارة التعليم التي تسعى نحو زيادة سـنوات الدراسـة فـي المـرحلة الابتدائية وإعادة السنة السادسة إلى وضعها الطبيعـي، والتوسـع في نسب القبول بالتعليم الجامعي، فكل زيادة في سنوات الدراسة، سوف تنتج تنمية اجتماعية أعظم. وأحد إرهاصات التعليم في المستقبل

ستدور حول التعليم والنمو في مرحلة الطفولة مما يقدم فرصاً هائلة نحو التنمية البشـرية، ومن ثم يجب توجيه اهتمام خاص لتلك القضية كما فعل نادي روما، الذي يرى (أن التطورات الإيجابية في ميدان تعليم الطفولة المبكرة سوف تدشن وتفجـر ثـورة علمية) وتثير عدداً من التساؤلات حول تصميم برامج تدريبية متخصصـة يتم تقديمها للوالدين، مدى إمكانية تعميم التعليم في مرحلة الطفولة المـبكرة، بحيث يصبح جزءاً من التعليم مدى الحياة، كما أن الدور الحاسم في التحول التربوي المستقبلي يقع على عاتق المعلمين لأنهم هم الذين يملكون مفتاح الصـحة النفسية والخلقية للمجتمع ككل، ولكن هذا لن يتحقق إلا بتغير المعلمين أنفسـهم، وهـنا يأتي دورنا في مناقشة البدائل المقترحة لتطوير كليات التربية، والتغيرات المتوقعة والضرورية في العلاقات بين المعلم والمتعلم، بين المدرسة والأسـرة، وبيـن المعلمين وأولياء الأمور، والدور الذي سوف تلعبه منظمات المـرأة والاتحـادات العمالية، والمنظمات الرياضية من أجل إيجاد معلم مبدع، ومتعلم مبدع أيضاً.

وتلـك كلهـا قضايا هامة تستحق البحث والدراسة من خلال مؤسسات المجـتمع المدنـية المصـرية التي تمثل شكلاً اجتماعيا ديمقراطيا، يسعى نحو تحقيق المصلحة القومية في تطوير التعليم.

ذلك أن التقدم العلمي والاجتماعي قد وصل بالإنسان إلى مدى واسع من المشكلات الضاغطة والتي منها حفظ السلام ومنع الصراعات المسلحة ومتابعة الأمـن الدولـي من خلال نزع السلاح وتأسيس ظروف جيدة للتعاون الدولي، فضـلاً عـن أن التقدم الاجتماعي يأتي بالحاجة الملحة لاحترام حقوق الإنسان الأساسـية والحريات، وبالمثل كنتيجة للتقدم في العلوم والتكنولوجيا هناك زيادة فـي اسـتخدام المصـادر الطبيعة الجديدة والقديمة بصورة مكثفة. ولذلك فإن مسـئولية أعضـاء حلول لمشكلات العولمة ينبغي أن تشترك فيها المؤسسات

العامة. خاصة نظام التعليم الذي له دور هام جداً. حيث أنه يضع أساس التعليم لكل فرد من أفراد المجتمع ونظام المدرسة يمكن أن ينجز مثل هذه المسئولية لو أنـــه بـــالفعل نظـــام ديمقراطي، وهذا يعني أن المدارس يجب أن تكون مجانية مفـــتوحة لكل فرد توفر فرصاً متساوية للأولاد والبنات وبدون تفرقة عنصرية على أساس الجنس أو الجنسية أو الدين.

واحد الحقوق الأولى للأجيال الصغيرة والذين سوف يعيشون ويعلمون في القرن الواحد والعشرين هو أن يتلقوا تعليماً يمكنهم من الاستجابة لمتطلبات المســـتقبل، ففـــي الأنظمـــة التعليمـــية الديمقراطية يكون المدرس هو المفتاح للمســـتقبل، ففـــي أي نظام تعليمي مركزي أو غير مركزي يستخدم المدرسون الكتـــب وأدوات التدريس الأخرى طبقاً لخبراتهم الشخصية واتجاهاتهم وقيمهم، والـــذي يجهـــز فيه الشباب لمواجهة الحياة بكل تعقيداتها ومشكلاتها الجمة هي مدى محدد بصورة مطلقة بالطريقة التي يعمل بها المدرس داخل الفصل.

أن دور المـــدرس هو تقديم الطلاب إلى مثل هذه المشكلات ويبين لهم أهمية إيجاد طرق مرضية لحل هذه المشكلات. والشباب يحب أن يحصلوا على المعـــرفة العلمية المناسبة لأعمارهم والتي سوف تمكنهم من القيام بدورهم في الأنشـــطة العامـــة، وكـــل ذلك يعني أن تيار المشكلات الكبيرة للعولمة تصل بالمدارس إلى مدى من الأهداف التعليمية المترابطة وبوابة هذه الأهداف بالنسبة للمدرس هو أن يعرف الطلاب بمدى المشكلات المتصلة بالسلام ونزع السلاح والأمـــن الدولي. هذا الهدف العام ينقسم إلى نواح محددة يجب تحديد وتعريف أســـباب الصـــراعات المســـلحة في الماضي وفي رأيي أن من المهم أن نبين للطـــلاب ما هي العوامل التي تساعد في منع الحروب في العصر الحديث وهذا الهدف ينبغي متابعته بروح من التفاؤل لإيجاد حلول للمشكلات التي تهدد وجوده كمـــا يشـــمل هذا الهدف تمييز الحاجة للسلام واحترام آدمية كل شعوب الدول

الكبـــيرة والصغيرة وعدم التدخل في شئون الجدول الداخلية ومن تلك الأهداف المـــترابطة هو أن يقوم المدرس بواجب شعوره نحو تعليم مترابط والذي يحسم الحـــب والتقدير للوطن مع تنمية روح الدولية بناء على الإحساس بالاهتمامات المشـــتركة والوجـــود المشـــترك. ومن واجب المدرس أن يبين لطلابه بطريقة محلية أن الثورة المعرفية والمجهودات الأخرى يجب أن توجد داخل كل جماعة كمـــا أن علـــيه أن يبين زيف آراء العنصرية ونظرياتها حول ما تنادى به من خصـــائص الاســـتثنائية لإفـــراد معينيـــن وحقهـــم الطبيعي في السيطرة على المجتمعات. ويقوى هذا الإحساس بالمجتمع المحلي والاهتمام بالإنسانية بتوضيح المساهمات الضخمة من جانب أعضاء كل الدول في العلوم والثقافة والفنون.

وهـــذا يقـــود إلـــى هدف آخر من هو يعرف الطلاب بحقوق الإنسان الأساســـية والحريات والتي أقرها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والاتفاقيات المعلـــنة من خلال الأمم المتحدة والتي تضمنتها دساتير كثير من الدول وينبغي أن يفهـــم الطلاب أن تلك الحقوق تعكس اهتماماً كبيراً لحماية الأطفال وتدعيم المســـاواة بين الرجل والمرأة وحقوق كل الأشخاص من كل الأجناس والأديان ويجب أن نبين للطلاب الطريق التاريخي الطويل الذي سلكته تلك الحقوق لكي يتم الاعتراف بها.

مرة ثانية سوف نرى كيف أن تلك الأهداف مترابطة لو وضعنا أحدهما في علاقة مع عملية التنمية بمفهومها الواسع. هذا الهدف أي التنمية تركز على تنمـــية الأقاليم والجماعات والدول التي تسير بخطى بطيئة خلف الدول الأخرى فـــي المجالات الاقتصاد والمجال الاجتماعي، وينبغي على الطلاب خاصة في الســـنوات الدراسية العليا أن يكونوا على وعي بالمدى الواسع للمشكلات، على وعـــي بالـــبرامج المخـــتلفة لمساعدة الدول النامية والحاجة إلى تأسيس وضع اقتصادي دولي جديد. وضمن أهداف المدرسة أن تشجع الشباب على المشاركة

الفعالـــة في حماية الحيوانات والنباتات فالتعليم البيئي يجب أن يؤكد العلاقة بين الطبـــيعة ومكوناتها وبين التقدم التكنولوجي والعلمي. وهنا فإن تشجيع الحوار حول كيف يمكن للتقدم التكنولوجي والصناعي أن يتحقق بطريقة لا تعمل على تدمـــير البيئة لكن توفر ظروفاً مقبولة لمكونات وإعادة إنتاج المصادر الطبيعية وزيادتها.

وأخيراً، هناك هدف مهم في تدريس الطلاب حول مشكلات العالم وهو إدمـــاجهم في الإحساس بالمسئولية والوعي بأنهم محسوبون إفراداً في المجتمع وأنهـــم فـــي الطريق الذي ينبغي عليهم فيه إنجاز واجباتهم المدنية والعمل على تدعيم التقدم البشري والاجتماعي.

وباختصـــار فـــإن تلك هي أهداف المدرسة في التدريس للطلاب لكي يســـتطيعوا أن يفهمـــوا المشكلات الجمة التي تواجه عالم اليوم ومساعدتهم في حلهـــا فـــي المســـتقبل، فمن المهم أن على كل المدرسين أن ينضموا إلى هذه المجهودات ومن ذلك فإن قضايا مثل قضايا السلام والصداقة بين الشعوب يمكن معها بفاعلية أثناء حصص التاريخ واللغات الأصلية واللغات الأجنبية والقضايا البيئـــية لها أهمية خاصة أثناء حصص الجغرافيا والأحياء والكيمياء والفيزياء. حقـــوق الإنســـان الأساســـية والحريات يمكن تدريسها في حصص الدراسات الاجتماعـــية. وعمومـــاً فإنهـــا تؤكـــد أن الـــتقدم العملي التكنولوجي والعملي والاجتماعـــي الـــيوم قـــد خلق مشكلات معقدة ينبغي مواجهتها من قبل مجتمع المدرسة كلها.

والـــنجاح في تحقيق هذه الأهداف سوف يعتمد أيضاً على المدى الذي تســـتطيع فيه المدرسة والعاملون بها جذب أولياء الأمور فضلاً عن الاتحادات والنقابات والمؤسسات غير الحكومية.

فلــو أخذنــا التدريس بمفهومه الواسع فهناك عوامل تعليمية كثيرة في المجــتمع فمثلاً الدور التعليمي للأسرة ذو أهمية كبيرة واضحة، ودور وسائل الإعــلام والمؤسســـات غــير الحكومــية. لكن المدرسة والعاملين بها يمثلون المســئولية الأولـــى فـــي ذلك. ففي كل المجتمعات يكون على عاتق المدرسين المسئولية ليجمعوا معاً جهود كل العناصر التعليمية والتي لها تعليمي من نوع ما أو غــيره فالمؤسســـة التعليمـــية يمكـــنها إعطاء النصيحة المقنعة لكل هؤلاء المنضــمين إلـــى عملــية تعلــيم الشباب مؤكدين في نفس الوقت أن الوصول للمســتويات المـــرغوبة ممكـــن كما ينبغي عليهم أيضاً أن يعملوا مع العوامل التعليمـــية الأخـــرى عن طريق مقارنة النتائج وتحديد المشكلات الناتجة وتقديم خطـــوط إرشادية للأنشطة المشتركة تؤكد مرة ثانية أن مفتاح التقدم في العملية التعليمية هو المدرس فالمدرس هو الذي يترجم المواد المدرسية ومناهجها وهو الذي يوضح المحتوى المنهجي طبقاً للموقف داخل الفصل وهو الذي يقيم نتائج الــتقدم التعليمـــي وهو الذي يقدم العناصر الضرورية والأكثر أهمية هو المعلم كقـــدوة فالطلاب يلاحظون سلوك مدرسيهم يومياً. يشهدون منهجهم في الحياة وقـــيمهم واتجاهاتهم الأساسية ويسمعون آراءهم في القضايا المعاصرة بما فيها القضــــايا العالمـــية. فـــالمدرس ليس فقط يحفز على التنمية الفكرية والمعرفية للطـــلاب لكن أيضاً يمثل نموذج عمل للطلاب ومنها يؤثر على تنميتهم أخلاقياً على السواء.

إن مهمـــة الـــتدريس المؤسســـية المنظمة لها الحق في إعلان وجهات نظـــرها حـــول الأوضـــاع السياسية الحساسة والقدرة على التغيير في الوضع السياسي فالمدرسون موجودون في كل مجتمع محلي ولذلك فإنهم قادرون على أن يكـــون لهم تأثير قوي في كل مجتمع كبير. فهم يستطيعون أن يعملوا بأكثر فاعلـــية مـــن أجـــل التغيـــير بواسطة البحث في سياسات حكوماتهم أكثر من

مشـــاركتهم فـــي الدعاية الموجهة ضدها. فالأنشطة المحلية والمجتمعية ممكن تقويـــتها أكبر من خلال الحوار. فالمربون من كل الدول يحتاجون ليعرفوا أن زملائهـــم من الدول الأخرى يعملون تجاه نفس الهدف فضلاً عن ذلك معقولية عملهـــم سوف تصل لأعلى درجة لها وسوف تأخذ قوة كبيرة لو أمكنها توضيح إن المهمة المنظمة تعمل في كل أجزاء العالم من أجل تغيير إيجابي والمدرسون فـــي كـــل مكـــان لهم مسئولية خاصة ليعملوا مع المنظمات غير الحكومية في مجتمعاتهم مع الاتحادات التجارية والمنظمات المهنية الأخرى فلا عن حركات الشـــباب وحركات المرأة يمكنهم معاً أن يصبحوا قوة واقعية كبيرة تصل بآراء الـــناس إلى صانعي ومتخذي القرارات في عواصم دول العالم والمنظمات غير الحكومية تمثل الوسائل التي بها يمكن للمواطن العادي أن يتخذ عملاً فعالاً بدلاً مـــن الرضـــوخ لليأس فنحن المدرسين يجب أن نشجع طلابنا على النظر إلى ممارســـة حقوقهـــم كاملـــة ومسئولياتهم كمواطنين عندما يصبحون رجالاً وأن يشاركوا بصورة كاملة في المنظمات غير الحكومية لمجتمعاتهم المحلية ودولهم لكـــي يـــبدوا لأنفسهم حركة قوية ذات مبادئ من أجل الحرية والتقدم والسلام الحقيقي الفعلي.

وما دمنا قبلنا فكرة أن المنهج أداة في يد المعلم كي يصل إلى الأهداف التعليمية: يطفو على السطح تساؤل يتعلق بتلك الوسيلة أو الأداة. هل هي الأداة المـــثلى أم أنهـــا يجب أن تخضع للتحسين والتطوير، وبطريقة أخرى هل من المنـــتظر أن يكون خاضعاً لتغييرات مستمرة؟ أم أنه في يوم من الأيام سيصل لدرجـــة الكمـــال وتكـــون مهمة المدرس الوحيدة هي أن يحسن من أسلوبه في التعامل معه؟

وفـــي الـــرد علـــى التساؤل يوجد مبدآن لإرشادنا إلى الحل الصحيح. أحدهما يسمى مبدأ الثبات والآخر هو مبدأ التحول.

مـــبدأ الثبات ينبع من طبيعة الإنسان. ومبدأ التحول مستمد من طبيعة المجـــتمع وهـــذه التغـــيرات الاجتماعية على المناهج، وبالتالي فإن أي مدرسة تحاول أن تتوائم مع كل المتغيرات الاجتماعية وتقدمها للطلبة قبل أن تثبت تلك التغيرات جدارتها سيكون لها رد فعل سيئ ومدمر على الأفراد الذين سيكونون أعضـــاء المجـــتمع القادم قريبا.. وفي الوقت ذاته نجد أن لدينا القاعدة الأخرى التـــي ترتكـــز إلى مبدأ الثبات الذي ينبع من طبيعة الإنسان، فبالرغم من قول بعـــض المتخصصين النفسيين أن الإنسان بطبيعته يتعرض للتغيرات وأن هدف التعليم الحديث هو أن يجعل هذه التغيرات، نجد أن القوى الكامنة داخل الإنسان لـــم تخـــتلف علـــى مدى العصور ولكن التغير من نصيب العوامل الخارجية، وبالنســـبة لهـــذا المـــبدأ نجد أن المنهج يكون أداة للوصول إلى كمال الطبيعة الإنســـانية مروراً بمراحلها المختلفة من طفولة ومراهقة ونضج ونستخلص من ذلـــك أن دراسة اللغة التي تكون الركن الأساسي ستغير من شخص لآخر. ففي الصين ستكون الصينية وفي أمريكا ستكون اللغة الأنجليزية. فدراسة اللغة سواء بطـــريقة رسمية في فصول مخصصة لذلك أو بطريقة غير رسمية في فصول أخرى سيكون دائماً أحد العوامل الأساسية للمنهج في التعليم العام.

الســـبب وراء ذلـــك واضحاً، ففي رأينا أن الطبيعة الإنسانية مزدوجة فالإنسان روح ومادة مجتمعين بشكل عشوائي لتكوين ما يسمى بالإنسان وعلى هـــذا الأســـاس فالإنســـان حـــيوان يمارس أنشطة مختلفة مثله مثل المخلوقات المتوحشـــة ولكـــن الأمر الذي يهم المدرسة هو انه حيوان عاقل وهذا ما يميز الإنسان عن الحيوان اعتباره قادراً على التفكير وقادراً على التعبير.

وعـــندما نذكر التفكير فنحن نعني القدرة على التفكير المجرد. فالتفكير الإجرائـــي ربما يكون خاص بالحيوانات، فالكلب يعرف صاحبه وتلك المعرفة تعتـــبر نوعاً من التفكير ولكن التفكير المجرد عملية مختلفة تماماً وهذا يخص

الإنســـان فقط وبنفس الطريقة نجد أن التعبير بشكل بدائي يعد سمة من سمات الحـــيوانات الدنيا فمن ناحية نجد أن الكلاب لها لغة ولكن لا توجد لتلك اللغة صورة مكتوبة وربما يجب أن نضيف معلومة مهمة وهي أن اللغة أداة ليس فقط للاتصـــال ولكن للتفكير أيضاً فالكلمات عناوين للأفكار وبما إنها عناوين فهي ذات أهمية خاصة في مجال التفكير المحض فبدون تلك لعناوين يصعب التصور أن العقـــل يمكنه الاحتفاظ بفكرة ومقارنتها بغيرها واكتشاف العلاقة التي بينهم ولذلـــك نكـــرر على مستوى التعليم العل أنه يجب أن تكون اللغة هي الركيزة الأساسية للمنهج.

وهـــذه الفكرة عن القاعدتين السالف ذكرهما وهما قاعدة الثبات والتغير تلفت نظرنا إلى أن التعليم عملية فردية وجماعية هي في حقيقة الأمر عملية فيها كل منا يعطي الشارة لمن بعده في سباق متصل فيما يسمى بالميراث الاجتماعي ولكـــن هذه العملية في الوقت ذاته تعتمد على مشاركة الفرد بمعلوماته في ذلك المـــيراث الاجتماعـــي وتطويره له. وهنا فإن قضية تحقيق الهدف من التعليم تطـــرح نفسها من جديد ذلك إنه مع وجود الطفل حياً في كل مكان فإن المشكلة تكمن في كيفية تعليمه أن مجرد ذكر الفعل الأخير يجعلنا عرضة لخطر وشيك مـــن فيضـــان من التعريفات والذي يربكنا ونحن لم نبدأ بعد، وعلى الرغم من إدراكنا التام لكل ما قيل وما قد يقال عن الغرض من التعليم فإننا قد نتقبل مقولة هربـــرت سبنســـر "الحياة الكاملة" كمقولة مبدئية تتفق عليها معظم دول العالم. ولكـــن هـــنا بعض من غموض يكتنف المقولة دون أن يكون مؤداه نزاع حول الـــنهايات وكمزيد من التحقق. هناك مئات من الأسئلة ترتعش على شفاه قراء مبدأ هربرت سبنسر، ولكن الشعوب التي تتميز بقدر كبير من الإدراك تعي أن بدايـــة إن بدايـــة مـــا موجودة وإن مصطلح حياة كاملة واسع بما يكفي لتحقيق

المهـــارة المطلوبـــة لمواجهـــة الحياة الواقعية للطفل الذي يجب عليه الاستعداد لمواجهة هذا العام في المدرسة التي تعد المكان المناسب لذلك.

ومن هنا فإن المدرسة كمؤسسة اجتماعية أصبح الحفاظ على صورتها الحالـــية مجالاً للمناقشة لأن المدرسة والعالم تبدوان في تنافر وليس في تناغم. وهذا ما يتضح على المستوى العالمي في مجلد بارز لمؤلف أمريكي هو "هنري آدمـــز" ويعد سيرته الذاتية في هيئة بحث تناول التعليم النظامي بأنواعه كشيء مستخف به، أما الأمر الذي يترك أثراً في نفسية الإنسان أو يتم احترامه فيشار إليه بـــ "التعليم العرضي".

وتلـــك الفوضى المعتمدة تدفع القارئ إلى المطالبة بالفصل بين التعليم كمـــا يطلق عليه وتأثيرات التعليم التي تقع نتيجة لوجودنا في هذه الحياة. وفي مكـــان آخـــر اســـتخدم مصطلح"كوني" للإشارة إلى التكيف مع الشكل المناسب الموجود في الحياة اليومية ولكن التعبير المناسب الذي يفرق بين عمل المدرسة النظامـــي وبين مؤثرات التعليم غير النظامي لم يجد الاهتمام الذي يستحقه ممن يتـــناولون تطوير المناهج. وحتى الآن فإن التعليم المدرسي يعامل كشيء بعيد تماماً عن التعليم العرضي. ومما يمكن أن نطلق عليه المنهج الخفي أو المستتر. فالمدرســـة تـــبدأ من الثامنة أو الثامنة والنصف صباحاً، حتى الثانية أو الثانية ونصف يومياً. وفي مدارس كثيرة يكون يوما الجمعة والأحد عطلة أسبوعية لا يذهب فيهما الأطفال إلى المدرسة بالرغم من انهم على قيد الحياة وهذه النظرة الغامضـــة قـــد يعتـــبرها الفرد البسيط لا غبار عليها ولكنها تعد أمراً مستحيلاً بالنسبة للمربي فهو يعي أن عملية التعليم تستمر دوماً حتى أن الدارسين يكونون فـــي حالة تيقظ دائم وإذا جاز لنا أن نصدق المحللين النفسيين فإنهم يؤكدون أن الأطفال مستمرون في ذلك حتى أثناء النوم. أنه درب من الخيال أن نتصور أن المدرســـة منفصلة عن العالم الخارجي ويجب هنا على المدرسين المتخصصين

توضيح الفرق بين ما يحدث في المدرسة وما يحدث في العالم الخارجي. وهذا التوضـــيح لاستيفاء أغراض التعليم لأنهم لن يدركوا أن العالمين جزء من واحد وأنهما على صلة وثيقة مع بعضهما البعض حتى أن أي محاولة لفصلهما تعتبر فاشلة ومما لا شك فيه أن هناك نوعية محددة من المدرسين تفصل بين المدرسة وبيـــن العالم الخارجي ففي اعتقادهم أن التلاميذ يذهبون إلى المدرسة من أجل التعلـــيم كمــا يذهب الناس إلى تاجر الحديد لشراء الخردة وإلى السماك لشراء الســمك وإلى المكتبة لشراء الكتب. إن المدرسة مكان المعرفة والمدرسون هم من ينقلونها إلينا فمهمتهم تتلخص في نقل كم محدد من المعرفة وتنتهي مهمتهم بمجــرد أن يتم ذلك وهذا ذلك وهذا ما تمارسه المدارس التي تتتبع هذا النظام، حيـــث تتم صفقة يتم فيها نقل كم معين من المعلومات مقابل ثمن محدد وربما بشرط عدم توجيه أسئلة، وتلك المؤسسات تبالغ في عملية التدريس على حساب العملـــية التعليمـــية والتربوية. إنها قضية لا تخص التدريس فقط ولكنها تخص التعلـــيم العرضـــي كذلـــك. وحتى "بائعي المعلومات" عليهم أن يعترفوا بأنه لا يمكنهم في المقام الأول الفصل بين المدرسة والعالم الخارجي، حيث ترجع قيمة هذا الكم من المعلومات إلى ما قد تستخدم فيه خارج المدرسة.

ونحـــن لا تـــأمل في شيء أكثر من الإجماع على اعتناق وجهة نظر أشـــمل فنحن نود أن نشجع إدراك التلاميذ لذاتهم كهدف رئيسي في الواقع فإن موضـــوع "الهـــدف مـــن التعلـــيم" عاني من كثرة المناقشات التي دارت حوله وتناولته. إن اقتراح الهدف النهائي للتعليم هو تمكين الدارسين من إخراج أفضل مـــا عـــندهم. ولهؤلاء الذين يراعون حقوق الآخرين معبرين أن لا أحد يعيش لنفسه فقط، فإننا نقدم جميع التنازلات المطلوبة مع الحفاظ على مصالح الآخرين ويصـــبح مـــن الضروري لدارسينا أن يقدموا أفضل ما لديهم. قد يفوز الجدل الدائـــر بين التربويين حول تحقيق الذات باعتباره لا يعارض مع هدف سبنسر

من الحياة الكاملة حيث إن الحياة الكاملة تتطلب من الفرد إخراج أفضل ما لديه، والـنظرية الخاصـة بالفـروق الفـردية يمكن تحقيقها من خلال المجتمع فقط والمدرسـة هي المكان الوحيد الذي يمكن فيه استخدام الخبرة لصالح المدرسة وكمـا يقـول جونز Jones في كتابه "مبادئ التعليم" فإن المدرسة معهد يمنح الخبرة. وإذا لم تقم المدرسة بمنح الطفل خبرة واقعية وأمكن الحصول عليها من أي مكان آخر إذن فلا فائدة منها. ذلك أن استخدام خبرة الدارسين بطريقة جيدة يؤدي اتخاذ موقعهم المناسب في المجتمع الذي يعيشون فيه.

والحقـيقة إن الإشكالية التي تواجهنا الآن، هي جهود تطوير التعليم من خـلال نموذج جديد، يكمن في وجود نموذج متفش ومتغلغل منذ سنوات عديدة فـي العملـية التعليمـية، وفي مختلف الممارسات التربوية، إننا لا نملك حلولاً جاهـزة وإجابـات نهائية، ولكن الأمر يقتضي تضافر جميع قطاعات المجتمع ومؤسساته والمشتغلين والمهتمين بالتربية، كما نؤمن بأن الحل الأنسب لا يمكن أن يحسـم علـى المستوى النظري والأكاديمي، فلا بد من النزول إلى الميدان والانـتقال من النظرية إلى التطبيق، والشروط اللازمة لنشر التطوير وترسيخه في الواقع، وفي الممارسات التعليمية والانتقال به من مجال القول والخطاب إلى مجال العمل، فلا بد عندما نصف دواء أو نكتب وصفة طبية أن نقرنها بطريقة الاسـتعمال، وأن نتبع في الوقت المناسب، ومدى الالتزام والاستفادة منها على أفضل وجه ممكن.

فهناك نماذج التطوير الصورية والنماذج النفسية والنماذج البنيوية، كما ظهرت النماذج العقلانية والإبداعية وذات النزعة الإنسانية والمؤسساتية وأخيراً ظهـرت الـنماذج التكنولوجية، ولا شك أن تعدد النماذج وتنوعها لا ينبغي أن يكـون مصدر قلق للمشتغلين بالتعليم، و لا مصدر تشكك وإحباط، بل بالعكس إنهـا بـتعددها وتـنوعها قـد توفر إمكانات خصبة لاختيار الأفضل للظروف

المحلية، والإصلاح لنوعية المشكلات السائدة في النظام التعليمي، وذلك حتى يتم تجاوز الممارسات التربوية العتيقة وبالتالي مسايرة التحولات العملية والتكنولوجية المحيطة بنا.

فقد حدثت تطورات كبيرة في المجتمعات بحلول العهد الصناعي، ومن بعده العهد التكنولوجي فدعت الضرورة إلى مراجعة الأساليب التربوية القديمة، وتهيئة تكنولوجيا متطورة، ولم يكن ليتأتي كل ذلك دون تطوير المدرسة، ومراجعة أساليب التدريس، بحيث أصبحت التربية المعاصرة تستهدف غزو المستقبل، من خلال استثمار العقل وتسخير طاقته، وتنمية للاستعدادات الجسمية والوجدانية للفرد، وواكب كل ذلك نظرة احترام الشخصية الإنسانية، مما استوجب نماذج تعليمية ملائمة، واستتبع تغيرات عميقة في مختلف مكونات العملية التعليمية والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

فعلى مستوى الوسائل فإن التربية الحديثة لابد وأن تلجأ إلى المشاركة، فالمعرفة تكتسب بالتشارك وليس بالتقيين والتلقي، فحسب .. مما يتيح للجميع فرص التفتح وتحمل المسئولية في إنشاء المعرفة والاستفادة من تطبيقاتها ..

أما على مستوى الطرق التربوية فلا بد أن تكون طرقاً نشيطة وفعالة ترتكز إلى معطيات العلوم الحديثة، كما ترتكز الخبرة والتجربة الشخصية إلى كل من المعلم والتلميذ، بل ولكل مساهم في العملية التعليمية.

أما محتوى المناهج والكتب الدراسية فلن تكون في هذا التصور الجديد سوى حوافز ومعززات للعمل الذي يستهدف تطوير القدرات العقلية، بل والشخصية في جميع أبعادها فتعطي الأهمية لقدرة التلميذ على معالجة المعرفة وتحليلها وإدماجها في مكوناته النفسية وكذا للقدرة على مواجهة المشكلات المستجدة بوعي وإرادة صلبة لتجاوزها، بما يضمن توازنه وفعاليته، وباختصار تقوم على تعليم التفكير بأشكاله المختلفة، كما أن علاقة المعلم بالتلميذ تبنى على

أسس جديدة تقوم على وضوح الأهداف وعلى سيادة الحوار البناء وتخلي المعلم عن روح الهيمنة ليصبح منشطاً تربوياً موجهاً، يأخذ بيد تلاميذه ويساعدهم على التطوير والتفتح في مجتمع سريع الحركة والتغيير.

أن التطوير التكنولوجي يعني بالإضافة إلى هذا وذاك الدراسة العلمية للوسائل والتقنيات المستعملة في التعليم، وتطبيق حقائق سيكولوجية التعليم وسيكولوجية النمو، وتعدد مصادر المعرفة.

كما يعني إيجاد نماذج يعمل بهديها الجهاز التقني في انسجام مع المعلم لكي يحقق التلميذ أهدافاً واضحة ومحددة سلفاً على شكل تغيرات سلوكية نهائية وتحديد أسلوب للمراقبة والتقويم الذاتي لجميع مكونات النشاط التعليمي، وهذا ما يدعوني إلى الإشادة بجهود وزارة التربية والتعليم بتوفير الكمبيوتر في كل مدرسة وتدريب الطلاب على التعامل معه بما يسهم في حوار فعال في منظومة العملية التعليمية.

وما يتم حالياً لتطوير التعليم الثانوي من خلال لجنة تحضيرية تضم خبراء التعليم وأساتذة الجامعات وعمداء كليات التربية ورجال الأعمال وممثلي الأحزاب المختلفة وبعض أعضاء مجلسي الشعب والشورى، والصحفيين وممثلين عن المعلمين والطلاب، يتطلب من وجهة نظري مشاركة الجماهير إلى جانب المتخصصين في حوارات واسعة المدى أو لأهداف التطوير وتحدياته واستراتيجياته، لكي يصبح التطوير قائماً على مزيد من المشاركة ومزيد من الديمقراطية وبذلك نعيد الثقة للمدرسة من خلال دعم وتفهم الجمهور، متمثلاً في الأباء والأمهات فالأباء والأمهات يريدون التأكد من أن أهداف المدرسة واقعية، وأنها تقدم تعليماً جيداً، وكذلك تضمن تقويماً عادلاً لإنجازات أبنائهم، كما أننا لا نتوقع أن يقع على عاتق الأباء والأمهات أن يشاركوا في وضع المناهج الدراسية، لأنها عملية فنية تتم بواسطة المتخصصين، ولكن لابد للمدرسة أن

تعترف بحقهم في الاهتمام بنتائج العملية التعليمية، ودورهم في تنشيطها فالتدخل في هذا المجال لا يعني تبسيطاً أو إخلالاً بنواحي مهنية، بل أن الأمر يستدعي توفير معلومات عن المدرسة كمؤسسة تربوية وتعليمية لشرح التطوير الحادث في التعليم الثانوي وتبريره ودعوتها للمشاركة بآرائهم باعتباره حقاً لهم وبذلك فقط يمكن أن يسير التطوير إلى الأمام على أسس متينة من خلال الدعم وبناء جسور من حسن النوايا التي يحتاجها التطوير، وهنا تكون الحاجة ماسة إلى تأسيس رابطة لتدريب الأباء والأمهات، لإيجاد الترابط بين المدرسة ولأباء والأمهات وهذه الرابطة يمكن أن ينبثق عنها لجان لمناقشة قضايا تربوية وتعليمية مثل تفعيل دور المدرسة والواجبات المدرسية وتمويل التعليم والدروس الخصوصية وغيرها بينما يكون الدور الأساسي لهذه الرابطة هو مناقشة التكوير الجديد للمناهج وما تتضمنه من أهداف ومحتوى وطرق تدريب وتكنولوجيا تعليم وأساليب تقويم.

وهذا ما يؤثر بالضرورة على آفة الدروس الخصوصية لأن الأباء والأمهات سيكونون جزءاً أساسياً من إجراءات التطوير. ويشاركون في صنع القرار، ذلك إن التطوير في التعليم الثانوي ومناهجه التي بها مغزى حقيقي في مستقبل حياتنا غالباً ما يحتاج تعبئة وتنظيم جهود الأباء والأمهات والهيئات التطوعية للعمل المشترك مع المؤسسات التعليمية لتطوير طرق التدريس، وفتح المدرسة على البيئة المحيطة، كما يعتمد على علاقة المعلم مع تلاميذه، ودورهم كقدوة للتوقيعات التي لدى التلاميذ عن الأسلوب التي يتصرفون به في المستقبل وهو ما ينعكس بالضرورة على علاقة التلاميذ مع بعضهم البعض، ومع غيرهم خارج أسوار المدرسة، ولذلك فإن إعطاء الثقة للمعلمين وتحسين أحوالهم المادية حتى يقدموا أفضل ما عندهم لتعديل سلوك تلاميذهم، وفي نفس الوقت يحققوا القدوة، والمثل لتلاميذهم في حياتهم وطموحاتهم نحو المستقبل.

كما أن هذا التطوير يدعونا إلى النظر بعيون ناقدة لقضية التدريس لأن لهـــا مفاهيم ابعد بكثير من حدود حجرات الدراسية، والآن الطلاب يكتسون من خلالها قدرات جديدة وأهمها القدرة على التفكير الناقد والإبداع ولذلك فإن الأمر يقتضـــي بـــدء الحوار حول التفكير الناقد وكيف يمكن تنميته لدى الطلاب بما يساعد على الانتقال من الحفظ إلى الرؤية النقدية من خلال إلمام الطلاب بخلقية كافـــية مـــن المعـــرفة والخـــبرة عن المفاهيم الأساسية بما ينمي معارفهم دون الاقتصـــار على المعلومات كما أنه من الضروري أن تتم تنمية قيم جديدة ذات توجـــه للمستقبل والقدرة على التعامل مع متغيراته وتحدياته، ومن بين الطرق المتـــبعة في التعامل مع هذه التغيرات ترسيخ التعاون بين جميع المشاركين في التعلـــيم وهـــو الطلاب والمعلمون والأباء والأمهات والجماعات الأخرى التي تشـــارك فـــي تحمـــل المسئولية في العملية التعليمية، وان يتم التركيز في هذا الـــتعاون حـــول المشـــروعات والأبحاث والمناهج الدراسية والأنشطة خارج الفصـــول الدراســـية، وهنا فإنني أؤكد أن التعليم الثانوي يجب إلا يقتصر على "الصفوة المنتقاة" من الطلاب بل يمتد إلى الجميع، وهنا لا بد أن يشارك المجتمع في توسيع نطاق التعليم الثانوي لتوفير فرصة متكافئة فكتساب مثل هذه الخبرات. التـــي تتشـــابه مـــع المشكلات التي تواجه هؤلاء الشباب بعد تخرجهم في هذه المدرسة كمواطنين وعلى هذا الأساس فإنه من الضروري أن يتضمن التطوير تنظـــيم الحـــياة داخـــل المدرسة الثانوية مثل المجتمع الصغير والحصول على المزايا التعليمية من خلال ارتباط المؤسسة التعليمية بالمجتمع المحيط بها وكذلك فإنـــه من الضروري إلا تكون هناك مزايا معينة مرتبطة ببعض المسارات في التعلـــيم الـــثانوي في الالتحاق بالتعليم الجامعي مثل ما يحدث حالياً بين التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني (الزراعي، الصناعي، التجاري) كما أنه من الضـــروري أن تتاح الفرصة لكل طالب حتى يتمكن من تطوير مساره الخاص

مـــع الحرص على ذوي الاحتياجات الخاصة واستخدام الطرق والأساليب المختلفة تــؤدي إلـــى تغلبهم على ظروف أعاقتهم، وذلك فإن كل طالب يتمكن من اكتساب الثقة بالنفس واحترام الآخرين، أما بالنسبة لأداء المدرسة الثانوية ذاتها، فإننا سوف نلاحـــظ أن المناخ السائد للمدرسة له تأثير كبير في تحقيق الهداف التي تنشدها في حالـــة الحـــرص على العلاقة الديمقراطية والحوار بين الطلاب والمعلمين، وعدم انتزاع الطلاب من جذورهم وارتباطاتهم الثقافية مع إتاحة الفرصة لهم لإلقاء نظرة علـــى المعـــارف والـــثقافات الأخرى .. وأخيراً فإنه لكي تتوافر قاعدة صلبة لهذه العملـــية والتـــي تتصـــف بالـــتجديد المستمر، فإن الأمر يتطلب اللجوء إلى التقويم بصورة مستمرة من جانب الطلاب أنفسهم والمعلمين من خلال تسجيل ملاحظاتهم بصـــورة دوريـــة حـــول التقدم الذي يحققونه أولاً بأول وتأثير المناهج على جميع أعضـــاء مجـــتمع المدرســـة مـــع ضـــرورة إجراء مقارنات بين قويم كل مدرسة والمـــدارس المناظرة لها، لأن هذه المقارنات قد تشجع المدارس على تصحيح نقط الضـــعف، والاستمرار في العمل في المستقبل ولذا فإنني اقترح مشاركة الجميع في تطويـــر المدرسة الثانوية وهناك أهمية بالغة لمشاركة المعلمين، لأن سلوكهم تجاه الطلاب يعتبر في حد ذاته مفهوماً تعليمياً وتربوياً ويتصف بالإيجابية عندما تتوافر لديهم المقدرة على فهم طلابهم وتحفزهم دون المبالغة في الإرشاد والتوجيه.

وعلى هذا الأساس يمكن أن يتبادل طلاب فصل دراسي بالمرحلة الثانوية الرسائل والخبرات مع فصل دراسي مماثل في إحدى البلدان الأفريقية، مما يقضي تخصـــيص وقـــت في المنهج الدراسي لدراسة مشكلة مثل الغذاء في العالم الثالث، ومـــن الأمـــثلة الأخـــرى للأنشـــطة الأخـــرى التي تقوم على أداء الأدوار لبعض المؤسســـات المحلية والدولية لتحفيز الطلاب هو تحويل أحد الفصول المدرسية إلى نمـــوذج للأمـــم المتحدة من خلال محاكاة الكثير من أنشطتها في القضية الفلسطينية ويـــؤدي الطـــلاب أدوار ممثلـــي الدول المعنية ويعرضون وجهات نظرهم وأنواع الحلول والتسويات.

المحور الرابع

المجتمع المدني وتطوير السياسة التعليمية

ملاحظات منهجية

أ. فريد زهران

للحديـث عـن المجتمع المدني والسياسة التعليمية ينبغي في البداية أن نشـرح مـا الذي نعنيه بـ "المجتمع المدني" ذلك أن أي محتوى أي اصطلاح يـتحدد بما اتفق الناس عليه، و إذا اختلف الناس حول محتوى اصطلاح ما في عصر أصبحت فيها حرب الاصطلاحات محتدمة فينبغي أن نحدد ما الذي نعنيه بالضـبط حتى نتجنب أي سوء فهم وحتى لا تختلط أوراقنا بأوراق الخصوم أو الأعـداء. في حرب الاصطلاحات فمثلاً، يحلو لآلة الإعلام الغربي في العقود الأخيرة أن تستخدم تعبير "اقتصاد السوق" و كل شخص متوسط الاطلاع يدرك أن المقصـود بهـذا المصـطلح هو "النظام الرأسمالي" وقد قررت آلة الإعلام الرأسمالية نفسها اعتماد تعبير اقتصاد السوق بدلاً من النظام الرأسمالي بعد أن ظلـت الرأسـمالية ومواقفها في موضع الصدام مع آمال الشعوب وطموحاتها لعقود طويلة ومن ثم فقد أصبح لزاماً عليها أن تجمل من نفسها.

المجـتمع المدنـي هو الآخر تعبير ملتبس ويستخدم أحياناً بحسن نية للإشـارة إلـى أكـثر من معنى ، ويقينا فإنه يستخدم أحياناً أخرى بسوء فهم لتمرير مفاهيم مغلوطة، ولكي نزيد الأمر إيضاحاً فإن بعض الناس – عن حسن نـية – تشـير بتعبير مجتمع مدني إلى ما هو نقيض مجتمع عسكري مثلاً أو مجتمع ديني و بالطبع فإن المقصود بالمجتمع المدني في مداخلتنا لا يمكن طبعاً أن يـتطابق مع هذه المعاني، أما عن الاستخدامات سيئة النية فنجد أن البعض

اســتناداً إلى جاذبية التعبير (في مواجهة ما هو "عسكري أو ديني" وبالذات في بلاد يحكمها أو يتهددها الحكم العسكري أو الديني)، قد حاول أن يجعل المجتمع المدني مرادف للمجتمع الرأسمالي بدلاً من أن يكون مرادف للمجتمع الحديث أو العصــري واستناداً لمثل هذا الخلط فإن الدعوة إلى المجتمع المدني يراد لها أن تكون دعوة للرأسمالية، بل والأدهى من ذلك أن تعبير المجتمع المدني يشير عند الــبعض إلى المجتمع الرأسمالي الديموقراطي في مواجهة المجتمع الاشتراكي الــذي بــات يوصف بــ "المجتمع الشمولي" لتحقير الفكرة الاشتراكية والتعالي عليها في عالم القطب الواحد والرفاهية والسلام على طريقة بوش – شارون !!

ونحــن مــن جانبــنا نرى أن المجتمع المدني قد يستخدم للإشارة إلى مجــتمع عصري حديث في مواجهة مجتمعات دينية أو عسكرية دون أن يكون هــذا المجــتمع بالضــرورة مجتمع رأسمالي، بل ودون أن يكون هذا المجتمع بالضرورة مجتمع ديموقراطي، وهناك مجتمعات عرفت درجات لا بأس بها من الاســتبداد و لا يمكنــنا في نفس الوقت أن نصفها بأنها مجتمعات عسكرية أو دينية.

كان هذا المدخل ضروري لكي نوضح أن المعنى هنا بالمجتمع المدني هــو "النشاط الأهلي" وهو التعبير الذي جرى استخدامه بالفعل لعقود طويلة في بلادنا لوصف هذا النشاط الجماعي التطوعي المنظم الذي يسعى لتحقيق مصالح أو تطلعــات جماعية معينة لها نفس الاهتمامات والأهداف وقد اتفقت فيما بينها على تحقيق هذه الأهداف بوسائل محددة، المجتمع المدني إذن أو النشاط الأهلي لا يشــير إلى مجتمع معين باعتباره نموذج يحتذي أو هدف منشود وإنما يشير إلــى قطــاع اجتماعي أو يضيف نشاط أنساني محدد موجود داخل أي مجتمع ديموقراطي استبدادي أو ديني أو عسكري أو رأسمالي أو اشتراكي .. الخ، وقد يــزيد ثقــل هذا القطاع وتزداد أهميته في المجتمعات الديموقراطية التي تفسح

المجـال لأي عمـل جماعـي مـنظم وقـد يخفت صوته ويضمحل دوره في المجـتمعات الاسـتبدادية التي تجرم وتحرم العمل الجماعي المنظم، لكنه يظل موجـود فـي كلاهما، وقد تكون بعض منظمات هذا المجتمع المدني داعية أو داعمـة للديموقراطـية وقد يكون بعضها الآخر غير متحمس للديموقراطية بل ومعـادى لهـا أيضاً ويعتبرها بدعة أو رجس من عمل الشيطان مثلما هو حال بعض الجمعيات الدينية.

بعـد أن حددنـا موقعنا في حرب المصطلحات حول المجتمع المدني والنشـاط الأهلـي علينا أن نحدد أيضاً موقعنا من حرب الاستخدام لما يعرف بمـنظمات المجـتمع المدني، ويجدر بنا أن نربط رأساً بين هذه الحرب وبين الهيمـنة الأمريكـية التـي تريد للنموذج الأمريكي تحديداً - وليس الغربي أو الرأسمالي بصفة عامة - أن يسود العالم كله جملة وتفصيلاً، حيث لا ينبغي لنا فقـط أن نـأكل من ماكدونالد ونلعب البولنج ونطلب من عرفات وقف العنف، ولكن هذا ما ينبغي على فرنسا وبوركينا فاسو أيضاً أن تفعله، وغير خافي على أحـد أن وزن وثقـل ودور مـنظمات المجـتمع المدني في الولايات المتحدة الأمريكية هو أكبر بكثير من نفس الوزن والدور الذي تلعبه هذه المنظمات في أوروبا مثلاً.

فبيـنما تتميز أوروبا بتاريخ سياسي عريض وأحزاب سياسية متنوعة ونقابات عمالية قوية فإنه لا توجد أحزاب حقيقية أو نقابات يعتد بها في الولايات المـتحدة الأمريكية والمجال الوحيد الفعال والنشط والذي يستقطب طاقة العمل الجماعي المنظم هناك هو مجال النشاط الأهلي الذي يستوعب مجموعات محددة من الناس في تحقيق أهداف جزئية، وذلك على نقيض الأحزاب والنقابات التي تسعى في اتجاه تحقيق أهداف كبرى لجماعات عريضة من السكان، ويقينا فإن حالة المجتمع الأمريكي ليست منبتة الصلة بحداثة تكوينه، وليست منبتة الصلة

بتكوينه المحافظ المرتبط بهجرات الأصوليين منذ نشأته الأولى، ونحن نعتقد أن سياسات الولايات المتحدة الرامية - عن قصد أو عن غير قصد - إلى فرض النموذج الأمريكي قد اكتشفت مع الممارسة أن تقوية ساعد المنظمات غير الحكومية - على حساب أو في مواجهة الأحزاب والنقابات - هو أمر أفضل من أجل تفتيت البنى الاجتماعية والسياسية في العالم كله وبالذات في العالم الثالث، ومن ثم فقد سارعت إلى تقديم الدعم والمساندة للنشاط الأهلي الرامي إلى حشد مجموعات محددة لتحقيق أهداف محدودة على اعتبار أن ذلك كفيل بالقضاء على أحلام البشر في تحقيق أحلام كبيرة تضع نهاية لما اعتبروه نهاية التاريخ ، وإذا كانت أحوال اللامبالاة والتردي والفساد في بلادنا قد منعتنا من رؤية الأهداف الأمريكية بهذا القدر من الوضوح فإن قوى المجتمع الأوروبي الحية قد انتبهت إلى خطورة النموذج الأمريكي وأكدت على ما يجب أن يحتله النشاط الأهلي من مكان جنباً إلى جنب مع النشاط السياسي والنقابي، وهذا هو بالتحديد موقفنا من معركة استخدام منظمات المجتمع المدني، فنحن لا نريد لها أن تكون بديلاً للنقابات والأحزاب، وبنفس القوة نحن لا نريد لها أن تكون مطية للنقابات والأحزاب، ولعل ذلك ينقلنا رأساً إلى الحديث عن الواقع المصري والمعركة المحتدمة حول استخدام المنظمات الأهلية.

العمل الجماعي المنظم في مصر عرف طريقه من خلال الجمعيات الأهلية والأحزاب السياسية في نفس اللحظة مع الثورة العرابية، فعندما كان عبد الله النديم يجول البلاد لتأسيس الجمعيات الأهلية كانت النخبة المصرية تشكل الحزب الوطني القديم الذي ربما كان أول حزب تعرفه مصر الحديثة، ولم تعرف مصر النقابات العمالية إلا بعد ذلك بثلاث عقود مع نشأة الصناعة وتطورها، وبعد أن سارت وتطورت التجارب السياسية والأهلية والنقابية جنباً إلى جنب مع التحديث والرسملة والتطور الديموقراطي ووصل الأمر إلى ذروته

مع ثورة ١٩ وما أعقبها، توقف كل ذلك – فجاءة – وتمت مصادرته مع ١٩٥٢ لنبدأ مرحلة تجريم العمل الجماعي المنظم، وهذا التجريم استمد مشروعيته من إيديولوجية اشتراكية قومية الطراز فرضت وجودها بالاستبداد الذي دفعت ثمنه الفــادح كــل النخب المصرية ، كما فرض هيمنته أيضاً بإصلاحات اجتماعية محدودة، ونحن نعتقد أن هذا النموذج قد انهار في بلادنا مع هزيمة ٦٧ قبل أن يــنهار فــي مركزه الملهم – موسكو – بأكثر من عشرين سنة، ومنذ الهزيمة وحــتى الآن ومصــر – بكل ما تبقى لها من طاقات وإمكانات إنسانية حية – تحــاول الوصـــول بالوطن إلى طريق العمل الجماعي المنظم باعتبار أن ذلك وحده هو الكفيل بالنجاة من التردي الذي نعيشه، ومنذ الهزيمة وحتى الآن يدفع شــعبنا وطلائعه ثمن فادح من أجل تحقيق هذا الهدف : موجات متتالية تطالب بالديموقراطــية طريقاً، وتغييرات بطيئة لم تتوافق أبداً مع الثمن المدفوع، حتى أن كل ذلك الكفاح الشاق ينتهي بنا إلى القانون ١٣٢ !! وليت الأمر قاصر على هذا القانون سيئ السمعة، بل أن الطامة الكبرى من وجهة نظرنا هي عدم وجود مــنافذ سياســية ونقابية للعمل الجماعي، ولذلك فلقد كان من الطبيعي أن تسعى القــوى السياسية المختلفة لركوب موجة العمل الأهلي وهو أمر ما كان للدولة أن تــتركه يمر بالطبع، وهكذا تعقد المشهد وأصبح هناك أكثر من طرف في ساحة العمل الأهلي في مصر.

هناك أولاً الجهات المانحة وبعضها يسعى لتفتيت المجتمع كله وبعضها الآخــر لــه أجــنده تخصــه والتي قد لا تهمنا بنفس القدر، وهناك ثانياً القوى السياسية المصرية وبعضها محجوب عن الشرعية ويسعى من خلال الجمعيات إمــا إلى الوجود أو إلى دعم وجوده، وهناك ثالثاً الدولة الأبوية المصرية التي تســعى لـــ "لم الدور" واستيعاب الظاهرة حتى تصبح – بتعبيرات العسكر – "تحــت الســيطرة" وعــون للدولــة فــي تحقيق أهدافها السياسية والاقتصادية

والاجتماعية وهناك أخيراً الجمعيات الأهلية الحقيقية : مجموعات نشيطة لها أهداف جزئية تريد أن تحقق أهدافها بوسائل محددة من خلال نشاط جماعي منظم ..

الجمعيات الأهلية في ظل هذا المشهد المعقد تتعرض لضغوط وشد وجذب من الجهات المانحة والقوى السياسية والدولة، والقوى الثلاث المؤثرة على نشأة الظاهرة وتطورها في مصر تستخدم سيف المعز وذهبه في نفس الوقت. الجهات المانحة تستطيع أن تمنح وتستطيع أن تمنع، والدولة لا تمنح و تمنع فحسب، بل و تبطش أيضاً إذا لزم الأمر، والقوى السياسية تمنح البركة وتضفي المشروعية أو تشهر بـ "مخاليق ربنا" وتضعهم في حالة عزلة ودفاع عن النفس.

في هذا المناخ بالتحديد ينبغي أن نتحدث عن دور الجمعيات الأهلية في تطوير السياسة التعليمية – أو غيره –

هناك أسلوبين أساسيين – أو ربما طريقتين مختلفتين – يمكن للمنظمات غير الحكومية أن تعلب من خلالهما دورا في تطوير السياسة التعليمية، الأول هو تحسين أو تغيير السياسة التعليمية الراهنة من خلال مساعدة المؤسسة التعليمية الحكومية – النظامية – أو بالتعاون معها والثانية هي تحسين أو تغيير السياسة التعليمية الراهنة من خلال العمل ما أمكن خارج المؤسسة التعليمية الحكومية النظامية الراهنة وتحجيم كل علاقة بالمؤسسة إلى أقصى حد ممكن، وقبل أن نتعرض لدوافع كل طريقة وعلاقة القوى المختلفة بها وكذا أهدافها بشيء من التفصيل دعونا نؤكد في البداية على أن تطوير – وهو التعبير المعتمد من قبل اللجنة المنظمة – مسألة نسبية ويتوقف على المعايير التي نحدد بها ما هو صواب وما هو خطأ وما هو تطوير وما هو "ليس كذلك".. الخ،

والأفضـل هـو أن نستخدم إذن تعبير تغيير السياسة التعليمية الذي يعتبر هدفاً للكثيرين وفى اتجاهات مختلفة .

الطـريقة الأولى : ترمى أساساً إلى تغيير السياسة التعليمية من داخل المؤسسـة التعليمـية – النظامية وبالتعاون معها، وتتبنى هذه الطريقة بالأساس جمعيات لها رؤية إصلاحية وتسعى إلى التغيير التدريجي حتى لو كانت تمتلك رؤيـة شاملة لسياسة تعليمية بديلة وبالتالي فإن بعضاً من الجمعيات التي تتبنى رؤى أيديولوجـية – دينـية أو قومـية – وتعتبر نتوءات لأحزاب أو تيارات سياسية، تعمل وفقاً لهذا المنهج في تناغم يتصاعد أو يخفت تبعاً لتوجهات النظام السياسـي وتوازنات القوى داخله من ناحية، وتبعاً للهامش الديموقراطي المتاح ودرجـة الانفراج أو الاحتقان السياسي في المجتمع بصفة عامة، وهذه العوامل تؤثـر علـى مـدى ودرجة مرونة أو حدة أداء هذه الجمعيات ذات التوجهات الأيديولوجـية والتي تزعم لنفسها امتلاك سياسة تعليمية بديلة ترمى إلى تنفيذها عـبر إصـلاحات طويلة النفس، كما تتبنى نفس هذه الطريقة أيضاً في التغيير طويـل الـنفس جمعـيات لها رؤى إصلاحية جزئية ولا تزعم لنفسها امتلاك أيديولوجـية ولا امتلاك سياسة تعليمية بديلة وغاية ما تطمح إليه هذه الجمعيات هو الارتقاء بنوعية الخدمة التعليمية بصفة عامة في منطقة معينة (حي مثلاً، أو قرية، أو محافظة ... الخ) أو في أحد مجالات توجهات السياسة التعليمية وليكن الارتقاء بمستوى المدرس أو التأكيد على المساواة بين الجنسين في المدارس .. الخ.

الـنوع الأول مـن الجمعيات ذات الطابع الأيديولوجي يندر أن يحظى بدعم واضح من أجهزة الدولة حتى لو تمتع أحياناً برعاية بعض أقطاب النظام المنحدريـن مـن أحد المدارس الفكرية والمدجنين في خدمة التوجهات العامة للدولة، ذلك أن الأداء الفكري للدولة المصرية كان منذ ٥٢ ولا يزال يعتبر كل

المــدارس الفكــرية (الماركسية والقومية والليبرالية والدينية) مشبوهة حتى لو اضطرت في فترات معينة لاستخدام هذا الاتجاه أو ذاك – أو بالأحرى استخدام عناصــر وشعارات من هذه المدرسة أو تلك لبعض الوقت–، ومن ثم فإن هذه الجمعيات لا تحظى برعاية حكومية ما لم تظهر بالطبع جمعيات أكثر راديكالية تدفع الدولة لاحتضان ذوى التوجه الإصلاحي، وفى المقابل تنجح هذه الجمعيات وبــالذات ذات الــتوجه القومــي واليســاري في إقامة صلات وثيقة بالمانحين الأجانــب بســبب مرونــتها فــي الموائمة بين أجندتها الإصلاحية وبين أجنده "الخواجــة"، فيما تنجح الجمعيات ذات التوجهات الدينية في الحصول على دعم إســلامي مــن بعض الشبكات والأنظمة الإسلامية، وبالمثل تحظى الجمعيات القومــية بعطف التيارات القومية المعتدلة تماماً مثلما تتمتع الجمعيات الإسلامية بدعم التيارات الإسلامية الإصلاحية.

الــنوع الثاني من الجمعيات التي تتبنى رؤية إصلاحية هي الجمعيات التــي تــرفع شــعارات وأهــداف جزئية وبعض هذه الجمعيات تم إنشاءه من مواطنيــن صالحين بالأصالة عن أنفسهم وبدون أي خلفية سياسية لتنفيذ أهداف محددة ومعلنة و معظمها تم إنشاؤه من أشخاص لهم صلات ما برجالات الإدارة والــوزارة ويكاد ينحسر نشاط مثل هذه الجمعيات في مساعدة الجهات المسئولة علــى مــا تراه تطويراً للسياسة التعليمية أو تحسيناً للأداء وإذا كان "الخواجة" طالــب "مجــتمع مدني" و "منظمات غير حكومية" فالحكومة عندها "مجتمعها" و"مــنظماتها" وبــدلاً من أن تقوى "فلوس" "الخواجة" شوكة "القلة المندسة" فإنها يمكن أن تساعد في تنفيذ توجهاتها، وهكذا تلعب هذه الجمعيات دوراً مزدوجاً، فهي من ناحية تجمل صورة النظام بعد أن بات وجود المنظمات غير الحكومية ونشاطها أحد شروط العولمة أمريكية الطراز، ومن ناحية أخرى فإن الجمعيات تحصــل على المنح لكي تدعم خطط التطوير الحكومية، وإذا كان بعض حسنى

النية من المواطنين الصالحين قد بدءوا نشاطهم دون إدراك القواعد المعمول بها فـإن ممارسـة محدودة ولوقت وجيز كفيلة بدفعهم إما إلى خانة "الأيديولوجية" والعلاقة الشائكة مع الدولة أو إلى خانة الجمعيات الصديقة للدولة.

طـبعاً هذان النموذجان للاتجاهين الإصلاحيين في علاقتهما بالدولة لا يعـني على الإطلاق أنه لا توجد طبعات رمادية بين النقيضين، والدولة بوجه عـام لا ترتاح إلى وجود أيديولوجي إصلاحي مستقل، فهي تسعى منذ اللحظة الأولـى إمـا إلـى تدجينه أو تحويله إلى عدو، ومن ثم فإن حالة التوتر والشد والجـذب تكاد تكون حالة مؤقتة من الممكن أن تدفع بالجمعية إلى الخصومة أو أحضان الدولة.

رغـم كـل مـا تقـدم فربما يجوز لنا أن نعتقد أننا الآن – وربما في المسـتقبل المنظور أيضاً – لن نطلب من المنظمات غير الحكومية إلا مثل هذا الأداء الإصـلاحي وغايـة مـا نتمناه هو أن تحافظ هذه المنظمات في خضم علاقاتهـا المتشـابكة مـع جهاز الدولة البيروقراطي الطاغي على درجة من الاستقلالية وطول النفس، وأن تقاوم هذه المنظمات ما أمكن الاندفاع إلى العداوة – ومـن ثـم إلـى المصـادرة الكاملة – بنفس القوة التي ينبغي أن تواجه بها محاولات التدجين التي يمكن أن تفقدها حماسها وستفقدها أيضاً – بكل تأكيد – أجندتها الخاصة وتصوراتها الخاصة لما ينبغي أن يكون عليه التطوير، وينبغي أن نلاحظ أن هناك فرق واضح بين البحث عن نقاط تماس بين أجنده الجمعيات و بيـن أجنده الدولة – وهو أمر ينبغي أن يعتمد في التكتيك الإصلاحي لتحقيق مكاسب محددة – وبين أن تدفع مثل هذه المكاسب الجمعيات للتخلي عن أجندتها الخاصة لأن ذلك معناه الذوبان داخل أجهزة الدولة.

وينبغــي أن نلاحــظ هــنا أننا نتحدث عن الجمعيات العاملة في الحقل الإصــلاحي بصفة عامة بصرف النظر عن توجهاتها لأننا نرى حق تكوين كل الجمعيات إصلاحية وراديكالية دينية وقومية أو يسارية هو حق مبدئي يجب أن يتوفر لها جميعاً ولعل ذلك يقودنا إلى تساؤلات هامة تتعلق بالمدى والحدود التي ينبغي فيها للسياسة التعليمية أن تتغير بناء على جهود أو ضغوط المنظمات غير الحكومــية وبالذات إذا ما كانت هذه المنظمات تضغط في اتجاه تغيرات دينية مــثلاً قــد لا تتوافق مع توجهاتنا العلمانية أو العكس، ونحن جميعاً نعرف أن العديد من الجمعيات – وبالذات تلك التي تمتلك رؤية شاملة لسياسة تعليمية بديلة – هــي بالتأكيد جمعيات لها توجهات أيديولوجية واضحة ومنظورها في تغيير السياســة التعليمــية هو جزء من منظور أشمل لتغيير المجتمع كله، ولعل هذه الملاحظــة تمهــد لنا الحديث عن الطريقة الثانية المعتمدة – أو التي يمكن أن تعتمد – في تحسين أو تغيير السياسة التعليمية.

الطريقة الثانية تهدف إلى تحسين أو تغيير السياسة التعليمية الراهنة من خــلال العمــل – مــا أمكن – خارج المؤسسة التعليمية – الحكومية النظامية وتحجــيم كل علاقة بالمؤسسة إلى أقل حد ممكن، وبصفة عامة يمكننا القول أن الجمعــيات التي تتبنى مثل هذا التوجه الراديكالي إما ستكون جمعيات لها توجه أيديولوجي – سياسي وتوجهات عملية راديكالية أو ستكون جمعيات لها مطالب جزئــية ولكــنها ذات طابع جهوى أو طائفي .. الخ، وبطبيعة الحال فإن ذوى الــتوجه الأيديولوجــي الإســلامي سيكونوا الاتجاه الأبرز داخل النوع الأول وســيعتمد هؤلاء على بناء مؤسسات تعليمية بديلة ورغم اضطرارهم إلى قبول "مــناهج الــوزارة" إلا أنهــم فى المدارس التي قاموا – أو سيقوموا – ببنائها استطاعوا من الناحية العملية أن يضفوا الكثير من التميز على سياستها التعليمية علــى الــرغم مــن هذا الالتزام بالمناهج، ومن الممكن – نظرياً – أن تظهر

جمعيات يسارية أو قومية تسعى فى نفس الاتجاه، ومثل هذا النوع من "التطوير" للسياســة التعليمــية لا يحظى طبعاً بدعم الدولة أو مساندتها ولكنه ينمو ببطء اســتناداً إلى عجز الدولة عن توفير العدد المناسب من المدارس، وهناك بالطبع قوى مانحة تدعم هذا التوجه، وهناك أيضاً أحزاب وقوى سياسية تدعمه، ويزيد الأمــر تعقــيداً أن النوع الثاني الذي يستهدف تحقيق أهداف جزئية ذات طابع طائفــي أو فــئوي .. الخ، ويتبنى أسلوب العمل خارج المؤسسات التعليمية قد يكون له دور كبير هو الآخر فى تغيير ملامح السياسة التعليمية، فمن المنتظر – مــثلاً – رداً على زيادة نفوذ التيار الإسلامي وجمعياته أن تظهر جمعيات ذات توجــه مســيحي تحــاول تقديم رد على نشاط الجمعيات الأهلية الإسلامية فى المجال التعليمي، بل ومن المتوقع أيضاً فى ظل اهتمام غربي متزايد بالأقليات أن تحــاول جمعيات نوبية أو بدوية افتتاح مدارس تسعى لإضفاء ملامح قومية متمــيزة على سياستها التعليمية، وهكذا يتأكد سؤالنا حول مدى وحدود ما يمكن للنخبة أن تقبله من تغيرات هنا أو هناك فى السياسة التعليمية.

بصــياغة أخرى، يمكننا القول أن السياسة التعليمية الراهنة التي تهدف إلــى صــب الناس في قوالب محددة للوفاء باحتياجات سوق العمل "المصنعي" الطابع، ولكن لما كانت المجتمعات الإنسانية تنتقل الآن من الموجة الصناعية – الثانــية – إلـــى الموجة المعلوماتية التكنولوجية – الثالثة –، فإن هناك ما يبرر التخلي عن هذه السياسة التعليمية النمطية الموحدة لصالح سياسة تعليمية تعددية، وبالتالي فهناك مساحة متاحة ومتزايدة للمنظمات غير الحكومية لوضع سياسات تعليمــية متــنوعة موضــع التنفيذ، وينتشر هذا التوجه القائم بالفعل في الغرب والشرق على السواء.

فــي الولايــات المتحدة مثلاً نحن نعرف أنه إلى جوار التعليم الخاص هــناك تعلــيم "أهلي" واسع الانتشار يلبى احتياجات مجموعات قومية متنوعة

ومتطلبات سوق واسع ومعقد حتى أن بعض المدارس تعتمد سياسات تعليمية لا علاقة لها بالمجتمع الأمريكي بمعناه الواسع ولكنها ترتبط بالمجتمع الضيق الذي أوجدهـــا مثل المجتمع الصيني أو البورتريكي.. الخ، وفى الصين أيضاً – وهذا مـــا لا يعـــرفه الكثيرين – تنتشر الآلاف من الجامعات الخاصة التي لا تحظى حـــتى باعتراف الحكومة (هناك ٥٠ جامعة حصلت على موافقة وزارة التعليم ونحـــو ١٣٠٠ جامعـــة أهلية ليست لها هذه الأهلية !) وتعتمد سياسات تعليمية متـــنوعة، وتغذى سوق واسع ومتنوع هو الآخر. ويثير هذا التوجه الذي يطور السياســـات التعليمـــية فـــى اتجاهـــات مختلفة ومتنوعة قلقاً متزايداً فى بلادنا بخصـــوص مـــدى ما يمكن أن ينتج عن مثل هذا التوجه من إهدار مبدأ تكافؤ الفرص، فإذا كان مجتمع رجال الأعمال الليبرالي يلجأ إلى التصرف بـــ "فلوسه" لتقديم نوعية متميزة من التعليم لبعض أبنائه المتفوقين أو لتسليح نصفهم الآخر بشـــهادات علـــيا مـــن أجل الوجاهة الاجتماعية، فإن الجمعيات صاحبة الرؤية الأيديولوجية السياسة وكذا الجمعيات التي تسعى لتحقيق مصالح طائفية أو فئوية – تقوم – وستقوم – بدور يزداد أهمية فى "تطوير" أو بالأحرى تغيير السياسة التعليمـــية، إمـــا بشـــكل إصلاحي من داخل المؤسسة أو بشكل راديكالي من خارجها، ويقينا فإن هذا التغيير – عبر الاستثمار أو النشاط الأهلي – لن يكون فى اتجاه واحد وإنما سيكون فى اتجاهات متعددة، وإذا كان ذلك فى جانب منه تعبـــيراً عن ما يموج داخل المجتمع من تيارات متصارعة، وإذا كان من جانب آخـــر تعبـــيراً عن انتقال المجتمع – وإن بصورة مشوهة – من الموجه الثانية للثالثة، فإن هذا التغيير فى اتجاهات متعددة للسياسة التعليمية سيؤثر بدوره على الخريطة الفكرية والسياسية، بل والاجتماعية أيضاً، باختصار مثلما سيكون تغير السياســـة التعليمـــية نتيجة لتغيرات اجتماعية محددة فإنه سيكون أيضاً سبباً فى تكريس هذه التغيرات وتعميقها، وليس لنا أن نوقف الآثار السلبية لهذه "العملية

المستمرة والجدلية" بالوقوف ضدها، حيث لا يمكننا اعتبار الأعداد المتزايدة من ضحايا السيارات سبباً للمطالبة بإلغاء السيارات مثلاً، ولكن عملية التطوير فى اتجاهات مختلفة رغم منطقية ومشروعية دوافعها، وإيجابية بعض نتائجها، لابد أن تدرس بعناية آثارها السلبية، بالذات وأن المنظمات غير الحكومية فى بلادنا لا تختلف فى الفروع – كما هو حال نفس المنظمات – بل والأحزاب أيضاً فى الولايات المتحدة الأمريكية مثلا – وإنما تختلف فى الأصول وتعكس توجهاتها المخـتلفة فـى تطويـر السياسـة التعليمية احتمالات حقيقية لمزيد من التفتيت السياسـي والاجتماعي دون أن يكون لدينا ما تحظى به أمريكا مثلاً من وحدة وتماسـك يتحققا عبر نمط استهلاكي يكاد يكون موحد ورفاهية واضحة وآليات سوق تطغى على ما عداها من أنساق.

المحور الرابع

التربية الانتمائية

د. أحمد عبد الله

التربية الانتمائية :

أن "**التربيـــية**" عملية تفاعلية عريضة لها مكونات كثيرة وفيها عنصراً الأخذ والعطاء، ويقوم بها كل من الأستاذ والطالب في نفس الوقت. بل ليس فقط الأستاذ والطالب وإنما أطراف اجتماعية أخرى. إن التربية "**عملية**" process وليســت درساً أحادياً تلقينياً. أي ليست بمعنى "**احفظ ما أمليه عليك**" فهذا يمكن أن نسميه"**التلقين**" وليس التربية التي لها دلالة أخرى غير دلالة الحشو والتلقين فالحشـــو مثل "**تزغيط البط**" والبشر يستحيل أن نتحدث نهم بمنطق أنهم بط أو إوز! حيث يلزم نوع من الحوار العقلي في أي عملية تربية أو أي عملية أخرى مـــن عمليات المشاركة في الحياة الاجتماعية. هذه هي نقطة الخلفية التي تؤدي للتمـــيز بيـــن مفهومين: تربية "**المونولوج**" وتربية "**الديالوج**" والاثنان مفهومان يتصـــادمان. المونولوج مقصود به الخطاب الأحادي الإملائي. أي أن شخصاً يـــتكلم والباقون يسمعون .. شخص يلقن والباقون يتلقنون أو يتلقون. لكن تربية الديالوج مسألة مختلفة .. أي نتحاور، نتجاذب أطراف الحديث، نتجادل، نتعامل، نتصـــارع، نتشـــاجر .. أي أن الموضـــوع فيه مجال أكبر للتفاعل الإنساني. والغالـــب علـــى العمليات التربوية في بلادنا سواء في كليات التربية، سواء في المـــدارس، منذ الطفولة، من الحضانة إلى الجامعة، وسواء في وسائل الإعلام كالتلـــيفزيون والإذاعة – وخصوصاً التليفزيون – وحتى في الأسرة، سواء في مؤسســـة العمل – أي مكان التوظيف – الغالب على العمليات التربوية هو أنها

عملـيات غـير تفاعلـية. أي أنهـا تربية المونولوج .. أي رئيس للعمل يلقن مرءوسـيه وعلـيهم السـمع والطاعـة، وماعدا ذلك يعتبر نوعاً من المشاغبة والتدخل فيما لا يعنيهم.

تربـية الديالوج غائبة عن حياتنا الاجتماعية في كافة المؤسسات ومن الصعب تصور أن تنطلق أي أمة إلى الأمام وتتطور بالفعل إلا إذا أصبح الغالب فـيها هـو تربية الديالوج وليس تربية المونولوج. لعل هذا ما يميز الأمم التي نسـميها بالمـتخلفة أو النامية عن الأمم الأكثر تقدماً. أنه في حالة الأمم الأكثر تقدماً هناك نوع من الديالوج الدائم في الحياة اليومية، وداخل الأسرة قد يشاغب الأبـناء مـع آبـائهم. هناك نوع من الحوار على شاشة التليفزيون في أي قناة تجدون حواراً جاداً حول القضايا المختلفة، فلان يقرأ رأي الحكومة وعلان يقول رأيـاً معارضاً وهكذا. المسألة فيها تفاعل وليس مونولوج أو خطاب أحادي هو السـائد كمـا هـو الحال عندنا. فتربية الديالوج وتربية المونولوج هو الفارق الأساسـي بين المجتمع المتقدم والمجتمع النامي .. ليس الفارق فقط في قضايا لقمة العيش .. ليس فقط في الاقتصاد والإنتاج وأن هؤلاء أغنياء وأولئك فقراء. وإنمـا هـناك أيضاً غني العقل وفقر العقل. فعملية تربية الديالوج هي نوع من الغنـي العقلـي فـي المجـتمع الذي يحتمل الخلاف في وجهات النظر والأخذ والعطـاء. أما المجتمع الذي لا يتحمل ذلك فليس أمامه سوى تربية المونولوج، والـذي لا يسـمع الكلام يضرب بالعصا. وهذا هو الطابع العام في المجتمعات المخـتلفة. أنها بالأساس مجتمعات استبدادية قمعية تقوم العمليات التربوية فيها على السمع والطاعة وأن على من يمسك بالعصا أن يقود الآخرين برغبتهم أو رغماً عنهم. هذا هو الغالب في العمليات التربوية في بلد مثل بلدنا. ونحسب أن مصـر هـي من جملة الدول المتخلفة رغم أنها ذات حضارة عريقة، لكن هذه الحضـارة فـي ذمة التاريخ. والواقع الحالي يقول أننا من الأمم المتخلفة بكافة

المعانــي الاقتصــادية وأيضاً في نظام الإدارة الاجتماعية الذي يشمل عمليات التربــية .. تربية المونولوج هي تربية مختلفة بالضرورة. ولن ينطلق هذا البلد إلى الأمام إلا بتغيير الإطار التربوي نفسه ليصبح **"تربية حوارية"** .. أي تربية الديالوج.

هذا عن مسألة التربية. فماذا عن موضوع الانتماء، هو موضوع طويل عــريض ذو شــجون يستطيع أن يتحدث فيه الإنسان ساعات طويلة بدليل أنه إشــكالية يتــناولها الكثيرون في المقالات والكتابات والحوارات ... الخ؟. هناك إشكالية للانتماء في مصر، تبدأ من تعريف الانتماء نفسه. لأن السائد في تعريف الانــتماء في بلدنا هو **"حــب الوطن"** بالمجان – لله في لله – كما تدلنا على ذلك الأغاني الوطنية التي نسمعها : **"يا حبيبتي يا مصر"** **"يا أجمل بلد يا مصر"** . **"لو لم أكن مصرياً لوددت أن أكون مصرياً"**. وهذا هو الخطاب الرومانسي الخاص بحب الوطن، لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو: ماذا إذا كان الإنسان مضطهداً فــي هــذا الوطن؟ ماذا إذا كان "كفران" في لقمة عيشه في هذا الوطن؟ ماذا إذا كــان في حياته اليومية في هذا الوطن؟. أيطلب منه أيضاً أن يمتدح هذا الوطن فــي أغانيه وفي كل كلمات الحياة اليومية. هذا هو طلب المستحيل من الناس، **"فإذا أردت أن تطاع فأمر بما يستطاع"** يستحيل أن تأخذ من الناس شيئاً بالمقابل .. لأن التعريف الحقيقي للانتماء هو تعريف **"الأخذ والعطاء"**. أي ماذا نأخذ من هذا الوطن وماذا نعطيه؟ وقد يكون السؤال المطروح هو أن تعطي الوطن أكثر ممــا نأخذ منه، لكن أن نأخذ صفراً ونعطي مائة بالمائة فهذا كلام غير واقعي وغير عملي وغير مهذب ويصلح فقط في إطار **" النفاق الاجتماعي"**. لعل هذا هــو السائد عندنا. فمثلاً على شاشة التليفزيون عندما يأتون يسألون مواطناً ما رأيك في أوضاع البلد، فطبعاً يقول كلاماً جميلاً وظريفاً لأنه يعرف أن الكاميرا تصوره .. فالمواطن يتحول إلى منافق ناطق، أي كتلة من النفاق تتحدث فتقول

أن الوضع جميل والحكومة ظريفة والريس حبيبنا وكله تمام، لكنه كذاب، والناس تعلم أنه كذاب، لأنه بعد أن تذهب الكاميرا مباشرة يقول **" في ستين داهية .. حلوا عنا قلنا الكلمتين الأونطة اللتين تريدون أن تسمعوهما"**. لكن حقيقة الأمر أنه يشكو شكوى مرة في حياته اليومية. ولو أن هذا المواطن قد تعلم الصراحة في تربيته لقال غير ذلك.

وهنا تأتي أهمية موضوع التربية فهناك نوع من النفاق الاجتماعي السائد في العمليات التربوية والذي يؤثر على موضوع الانتماء نفسه فيصبح المطروح أمامنا نوعاً من **"ادعاء الانتماء"** : الكلام الجميل والحلو والمعسول حول ارتباط الإنسان بوطنه وبلاده وعدم شكواه من الأوضاع .. والحقيقة هذا يؤدي بنا في النهاية إلى نوع مما يمكن أن نسميه انتماء **"الشيزوفرينيا"** أي انتماء الشخصية الفصامية أو الشخصية المزدوجة. إن هذا الشعب يكذب في حياته اليومية .. أي عندما تأتي الكاميرا يقول أنا **"مسرور"** وعندما تمضي الكاميرا يقول أنا **"كفران"**. وهذا نوع من الكذب في الحياة اليومية. بعض الناس سيعتبرونه نوعاً من التخفف من الشكوى – الشكوى لغير الله مذلة – أو الأمل في المستقبل: حتى أن الأوضاع سيئة الآن فستتحسن غداً إن شاء الله. لكن الثابت تاريخياً أن هذا النوع من الانتماء الادعائي أو هذه **" "الشيزوفرينيا الاجتماعية"** لم تؤد بنا إلى شيء في النهاية، بل بالعكس عودت الممسكين بقياد الأمور في الحكومة وفي مواقع المسئولية على أن هذا الشعب مستعد أن يبلع أي شيء وأن يقبل أي أوضاع لأنه لديه القدرة على امتداح الوضع الذي يشكو منه.

وحالة النفاق الاجتماعي تخدم التخلف ولا تخدم التطور .. لأن التطور بند رقم (١) فيه هو المواجهة. المواجهة مع المشاكل أيا كانت درجات المواجهة .. أي مواجهة رقيقة، أو مواجهة حادة .. هناك درجات للمواجهة لكن لابد من المواجهة .. أي لا ينفع أن **"يكون لك عند الكلب حاجة فتقول له يا**

سيدي" إما أن تقول له يا كلب وإما أن تسكت. لكن اللحظة التي تقول له فيها يا سيدي تكون دخلت في إطار النفاق الاجتماعي ولن تحصل أبداً على ما لك عند الكلب. سيعطيك جزءاً من العظمة لكن لن تأخذ مجمل حقوقك أبداً بهذه العقلية. وعكس انتماء الشيزوفرينيا والادعاء هو انتماء الأخذ والعطاء. بمعنى أن يكون في المجتمع نظام واضح وضوح الشمس للحقوق والواجبات وأن ينص على هذا النظام في دستور البلاد بشكل واضح وفي كافة القوانين المنظمة للحياة اليومية، وينعكس ذلك في الممارسة، أي في حياتنا اليومية. أي أنا كمواطن أكون على معرفة بما هي حقوقي، فإذا ظلمت في حقوقي أدافع واستميت في الدفاع عن حقوقي. لكن أيضاً أكون على معرفة بما هي واجباتي، فلا يكون من حقي أن أقصر في أداء واجباتي.

وهناك المثال الخاص بشكوى الناس من قلة المرتبات ..ما هي الجملة السائدة هنا؟ "**تشتغل على قد فلوسهم**". وهذا التعبير يعبر عن عقلية النفاق الاجتماعي ولا يسمح بالانطلاق إلى الأمام. لأن الصحيح أن تعمل فالعمل هذا واجب ولابد أن تؤديه، تؤديه بمنتهى التفاني والإخلاص والإجادة. وإذا كان لك شكوى من مرتبك أو عائد هذا العمل فمن حقك هنا أن تشكو وأن ترفع صوتك وأن تحتج وأن تتظاهر وتعمل اعتصام وأن تتخذ موقفاً نقابياً وتقلب الدنيا من أجل أن تأخذ حقك لأنك أديت واجبك. لكن إذا أديت نصف واجبك فلا تحتج إذا حصلت على ربع حقك. لأنك قبلت عقلية الصفقة المستبعدة لفكرة الحقوق والواجبات الواضحة. أي قبلت مبدأ أن الشاطر هو الذي يعطيك أقل من حقك ويأخذ منك أكثر من واجبك. وطالما قبلت هذه العقلية فليس من حقك أن تشكو. الذين من حقهم بصوت مرتفع هم الذين يؤدون واجباتهم تماما. أما الذي يوافق على فكرة أعمل على قد فلوسهم، أي سأهمل في الإنتاج وأقوم بتأدية العمل بغير إجادة، فليس له حق الشكوى طالما أنه لم يؤد واجبه. وهذا يسري أيضاً

على أشياء كثيرة في المجتمع من أول نظام المرور في الشوارع. فإذا ارتكبت مخالفة مرور فلابد أن تدفع قيمة المخالفة، لكن إذا ظلمك جندي المرور لابد أن يدفع هو ثمن الظلم .. هذا نظام الحقوق والواجبات في المجتمعات المتحضرة. لكن فكرة **"دع الجندي يأخذ لي مخالفة مرور لأن لي قريب ضابط سيشطب لي المخالفـة"**. هذا نظام مجتمع متخلف. أي نظام دولة لا تقوم على القانون، لأنه فـي هذه الحالة القانون انتمائي واختياري .. بعض الناس يطبق عليهم القانون لأنهـم ليس لهم ظهر، والبعض والآخر لا يطبق عليهم القانون لأن لهم ظهراً. هذه ليست دولة متحضرة .. هذا شيء قريب من شريعة الغاب .. أي هذه دولة الحكـم بالذراع والبقاء للأقوى، لكن في نظام الحقوق والواجبات الواضحة تقوم الدولة على القانون الواضح ولا وساطة في القانون وليس هناك شيء اسمه كبير وصغير. فالمواطنون أمام القانون سواء. أي المواطن / القانون، وهذه فقط هي المعادلـة : مواطـن + قانون .. والدولة أداة تطبيق القانون. والدولة نفسها إذا خرجت عن القانون تشجع المواطن للخروج عن القانون.

علـى أي حال انتماء الأخذ والعطاء هو الفكرة التي أساسها الاجتماعي هـو نظـام الحقـوق والواجـبات الواضـح في المجتمع وليس نظام الأقوى والأضعف، الأقوى يأخذ حقوقاً أكثر مما يستحق والأضعف يأخذ حقوقاً أقل مما يسـتحق. كذلك فالأقوى يؤدي واجبات أقل مما يجب والأضعف يؤدي واجبات أكـثر مما يجب. أي نظام للاختلال الاجتماعي، وربما للاختلال الإنساني. ففي أي مجتمع قليل الذوق الفتوة هو الذي يستطيع أن يستعرض عضلاته وممكن أن يـأكل الصغار. فهذه ليست أمة متحضرة، هذه بالفعل ملامح الأمة المتخلفة أيا كان تاريخها الحضاري. وأي شخص يقول لك عندنا حضارة سبعة آلاف عام، أو خمسـة آلاف عام، قل له هذا الكلام في ذمة التاريخ طالما أنه غير منعكس

فـــي الحياة اليومية في اللحظة التي نتكلم فيها. نعم كنا أمة متحضرة لكن لسنا كذلك بالضرورة اليوم، وإن كنا نستطيع أن نكون إذا اخترنا وفعلنا بانتمائنا.

ما هي الحالة الانتمائية في مصر؟

إن هـــناك أغلبـــية كاسحة منسحبة من المشاركة الاجتماعية، وأن هذا دلالة من دلالات عدم الانتماء أي الأغلبية الساحقة من المصريين الآن تقريباً لا علاقـــة لها بهذا البلد المسمى مصر إلا في حدود أنهم بشر يأكلون ويشربون .. أي علـــى المستوى الغريزي .. فنحن نعمل من أجل أن نأكل، ونشرب وننام، ونســتيقظ مـــن أجـــل أن نعمل ونأكل ونشرب .. أي بالمعنى العريزي. وهذه المسألة مستمرة ولا أحد يقول أن على المصريين ألا يعملوا على هذا المستوى. لكـــن مســتوى الانطلاق لتطوير المجتمع وتحويله من حالة التخلف إلى حالة التنمـــية، ثـــم إلـــى حالـــة الانطـــلاق، هذا أمر غير مطروح في أذهان عامة المواطنيـــن.. فكرة الإصلاح واسع النطاق لمعالجة الاختلالات الاجتماعية غير مطروحة في ذهن عامة المواطنين. عامة المواطنين المسألة بالنسبة لهم هي أن هـــذه البلد " **محروقة بجاز**" أي كأنهم يقولون ليست بلدنا والموضوع لا يخصنا فـــي أي شـــيء: تســـير شمال تسير يمين، تصاحب هذا تعادي ذاك، تدار بهذا الشكل أو تدار بهذا الشكل، من يأخذ ماذا؟ من يأخذ أقل؟ من يأخذ أكثر؟ كأنهم يقولون كل هذا ليس موضوعنا. مع ملاحظة أنه لا يمكن القول بأن هناك انتماء اجتماعـــي إلا إذا كـــان المواطـــن معنـــياً بكل هذه المظاهر للحياة الاجتماعية المشـــتركة. لكن إذا كان معنياً فقط بأكله وشربه الفردي فهذا مظهر من مظاهر الانسحاب وعدم الانتماء.. ليس معنى هذا أن العناية بالأكل والشرب معناها عدم انتماء، بالعكس العناية بلقمة العيش مظهر هام من مظاهر الانتماء، لكن على أن يعتني المواطن بها في الإطار الاجتماعي. أي يكون معنياً بنظام لقمة العيش في

المجتمع من ينتج ماذا؟ ومن يأخذ؟ بأي قدر من المنتج؟ وهل يوزع على الناس بـالعدل أم يـوزع باختلال وظلم؟ لو أن المواطن في ذهنه كل هذه التساؤلات والاهتمامات فمعنى هذا أنه مواطن منتمي، سواء أثر في الطريقة التي تدار بها الأشـياء أم لم يؤثر. لكن يكفي أن يكون له رأي واهتمام بالواقع. فيكون بذلك مواطناً "منتمياً" لكن ليس بالضرورة "مواطناً مشاركاً" فالمشاركة مستوى أعلى. لكن مجرد الاهتمام، مجرد العناية، مجرد المتابعة، مجرد القلق، مجرد الرغبة القلبـية فـي أن تكون الأوضاع إلى الأفضل، هذا يمكن أن نعتبره مظهراً من مظاهـر الانتماء. لكن الانسحاب الكامل، وعدم العناية بأي شيء وأن كل فرد شـعاره "**أنا ومن بعدي الطوفان**" وأنه لا علاقة بين المواطن ووطنه، فلا يمكن أن نقول أن هذه حالة انتمائية متقدمة، بل نستطيع أن نقول أن هذه حالة انتمائية متدنية أو متخلفة .. حيث الأغلبية منسحبة وحيث مظاهر الانسحاب عديدة.

هـذا فـيما يخص الأغلبية. أما فيما يخص الأقلية ويقصد بها الصفوة المـتعلمة والمـتهمة سواء كانت صفوة سياسية أو صفوة ثقافية وفكرية، سواء كانت صفوة حاكمة تدير الحكم أو صفوة معارضة خارج الحكم، أو صفوة تعلق على الأوضاع دون أن تعارض بشكل فعال أو مشاركة إيجابية. هذه الأقلية التي تمـثلها الصـفوة في المجتمع تتضح الحالة عندها بأن لديها نوع من "**الانتماء التعويضي**" – إذا جاز التعبير – بمعنى أنها ترى الأغلبية غير معنية بالأوضاع وغير مشاركة فيها فتحاول هي كأقلية أن تعوض غياب مشاركة الأغلبية فتكون أشـكال المشـاركة لديها أشكالاً محتدة .. أي الشخص الواحد يحاول أن يعمل بطاقـة عشـرة أشـخاص مـن اجل أن يعوض العشرة الجالسين في البيت لا يشـاركون ولا يسـاهمون .. فنجد عند بعض الشباب المتمرد اتجاهاً حاداً جداً لقلب الأوضاع بالنيابة عن المجموع : إن المجموع لا يشارك، فأنا الذي سأتولى الأمر بنفسي. فتصبح الأقلية المشاركة ذات ميول طرفية أو تطرفية أو حادة أو

احتجاجـــية. ولذلـــك لا يستغرب أن تكون هناك فئة من الشباب مثلاً تلجأ إلى العنف وتحمل السلاح بالفعل وتلجأ إلى عمليات اغتيال وقتل ... الخ. هذا نوع مـــن الانتماء المحتج .. المشكلة فيه أنه انتماء مريض يأتي بنتائج عكسية لأن اللجـــوء للعنف ممكن أن يحرق الأخضر واليابس فبدلاً من أن يحاول الإنسان تطوير بلاده إذا به يدمرها. أي شيء مثل "الدبة" والمثال الشهير الخاص بالدبة التـــي أمسكت بالطوبة وضربت صاحبها .. لكنه نوع من الانتماء التعويضي. لابـــد أن تـــتعرف بذلك .. لأن الأغلبية لا تشارك وهناك أقلية تشارك وتحاول تدمـــير الأوضـاع. فهناك طرف في هذه الأقلية متشدد جداً في رغبته في تغيير الأوضـــاع ويلجأ إلى العنف ويمارسه بالفعل بالنتائج الوخيمة المعروفة .. لكن هذا مظهر من مظاهر غياب مشاركة الأغلبية .. أي إذا شاركت الأغلبية على نطـــاق واســـع ســـتذوب هـــذه الأقلية المحتجة وتصبح أقلية ضئيلة جداً وتظل تضمحل حتى تختفي تماماً لأنه يكون هناك اختفاء للموقف التعويضي – أنا لا أعمـــل نـــيابة عن أحد – فأصحاب القضية يعلمون لها بأنفسهم. وانظروا مثلاً للعمليات الانتخابية في مصر والتي تعبر عن الانتماء والمشاركة الموسمية، لأن المشـــاركة مفروض أن تكون يومية لكن الانتخاب مشاركة موسمية، حتى هذه المشاركة محدودة جداً في مصر. فأولاً الناس غير مسجلين أنفسهم في كشوف الناخبين – الأغلبية غير مسجلة والمفروض أن عدد المسجلين في مصر يكون خمســـة وعشرون مليون فما فوق. المسجلين بالفعل حوالي أربعة عشر مليون، أي حوالي ٥٠% مسجلون و٥٠% غير مسجلين. ومن المسجلين الذين يذهبون للانتخابات بالفعل نسبة ضئيلة للغاية، حوالي ١٠% من المسجلين .. أي حوالي ٥ % من الواجب تسجيلهم .. أي حوالي ٢,٥% من إجمالي الشعب المصري. فحـــتى لـــو الـــــ ٢,٥% هـــؤلاء يصوتون بنسبة ١٠٠% للحكومة تكون هذه الحكومة تحكم البلد بشرعية ٢,٥ فقط. أي في مصر. وهذه العملية الانتخابية في

الأيـــام التــي فيها رغم النفخ والهيصة و"الزمبليطة" والدعاية إلا أنها تعبر عن شــيء محدود للغاية في المجتمع المصري بسبب أن المسجلين أقل من الواجب تسجيلهم وأن الذين يشاركون أقل من الذين من الواجب أن يشاركوا والنسبة في الـنهارية أعـداد محـدود من المواطنين. فإجمالي يتفرجون على اللعبة وغير مشــاركين فيها ربما لعدم إيمانهم بجدية اللعبة، ومعهم بعض الحق في ذلك لأن اللعبة بالفعل ديكورية وليست جادة.

لكــن على أي حال، مسألة الانتماء والمشاركة والديمقراطية لا تقتصر فقط على العملية الانتخابية وإنما تشمل أشياء أخرى. فممكن للمواطن ألا يكون مشاركاً بشكل موسمي في الانتخابات إنما له مكان في الحياة اليومية يشارك فيه مــن خلال نقابة، من خلال جمعية اجتماعية، من خلال نشاط محلي، من خلال خدمة البيئة .. أي من خلال أي زاوية من الزوايا المشاركة وهي زوايا لا نهائية وعديــدة للغاية. لكن هذه المشاركة أيضاً نطاقها محدود في المجتمع المصري. وهــذه فـــي مجملهـــا الظروف الصعبة التي تطرح مشكلة الانتماء في مصر وتفرض على مجتمع المربين مواجهة التحدي باختيار منهج "**التربية الانتمائية**" من أجل أن تشارك أجيال الشباب في إصلاح وتطوير البنية الوطنية.

مداخلات ومحاورات بعد المحور الرابع
"دور المجتمع المدني في تطوير السياسات التعليمية"

د. فتحي أبو العينين :

كـــان التعليم ولا زال يمثل قيمة جوهرية من قيم المصريين على اختلاف انـــتماءاتهم الفكرية ومستوياتهم الاقتصادية ومكاناتهم الاجتماعية ونوعية المهن التـــي يمارســـونها. فكل مصري ينظر لتعليم الأبناء بوصفه استثماراً له عائد إيجابي على الأسرة عامة وعلى هؤلاء الأبناء في مستقبلهم خاصة. ويمكننا أن نقـــول أن الجميع منخرطون في قضية التعليم في مصر وهم يمثلون ٢٥% من سكان مصر تلاميذ وطلاب في الجامعات وبقية السكان إما دون سن التمدرس، ســـوف تجيء لحظة في مستقبلهم يسيرون فيها داخل النظام التعليمي أو الكبار المشغولين بأمور أبناءهم.

مـــن هنا نظام التعليم يمس كل الأفراد والجماعات والشرائح الطبقية ومن البديهي أن يكون محل اهتمام ونظر من جانب المتخصصين وهاجساً لدى الأسر المصرية. خاصة في هذه الظروف المتصلة بمشكلات التعليم وبإمكانية تمويله وبطبيعة المناهج وأحوال المعلمين يضاف أيضاً دور الدولة في وضع السياسات التعليمية وتنفيذها ومدى إسهام المجتمع المدني في تطوير هذه السياسات. أريد أن أؤكـــد هـــنا علـــى ضرورة النظر للتعليم من منظور رحب بصفته المحلية والعالمـــية وعلى أن لا ينظر لمفهوم التنمية في معناه الضيق الذي يقيس رأس المال في المباني والأجهزة ويقيس العائد بمعايير كمية خالصة. هنا يصبح رأس المال البشري عنصر بالغ الأهمية في استراتيجيات التنمية وبرامجها وكما يقول د.حامد عمارة تصبح "تنمية البشر وليس تنمية الحجر" هي الهدف والوسيلة.

لقد أعاد مفهوم التنمية البشرية الإنسان لموقفه الحقيقي ليصير القيمة الجوهرية واكتسبت القيمة معنى باعتبارها تغيراً مقصوداً في اتجاه تحقيق أقصى قدر ممكن في إشباع احتياجات الناس. وتوجيه الموارد البشرية في إطار العدالة في توزيع الثروة والقوة في المجتمع. إن أوضاع التعليم الحالية هي بصورة أو بأخرى نتاج لتطورات سابقة فنحن نعرف أن التعليم الحديث في مصر عندما تأسس في عصر محمد علي بالضوابط التي وضعها جهاز الدولة كالبيروقراطية بدءاً من تعيين المدرسين وحتى الصرف على الأجهزة. على عكس التعليم الديني الذي كان مستمراً في إطاره الأهلي المدعوم بحصيلة الأوقاف. وحتى القرن التاسع عشر كانت السياسة التعليمية - حسب اعتراف كرومر هي تخريج موظفين ينخرطون في الجهاز الإداري للدولة ولم تكن فرص التعليم متاحة إلا للقادرين فقط. كانت نشأة الجامعة الأهلية ١٩٠٨ محاولة لإيجاد قاعدة وطنية لتحصيل العلوم ورفع مستوى المعرفة وتدعيم الحركة الوطنية المناهضة للاستعمار ورافعة لشعار مصر للمصريين. في منتصف الخمسينيات مدت الحكومة مظلة التعليم لتشمل التعليم الجامعي. مما أتاح فرص واسعة أمام قطاعات عريضة من أبناء الشرائح الوسطى والدنيا لتلتحق بالتعليم الجامعي وهذه حقيقة لا يتجاهلها إلا كل متعصب وغير موضوعي لأن أعداداً غفيرة من أبناء مصر تتراوح أعمارهم الآن بين الأربعين والستين قد استفادت من سياسة مجانية واستطاع الكثيرون أن يحققوا حراكاً اجتماعياً لأسرهم وأن يأخذوا لأنفسهم مكانات اجتماعية من ناحية أخرى.

غير أن هناك حقيقة أخرى هي أن السياسة التعليمية كانت ولا تزال موجهه للنمو الكمي ومتجاهلة الجانب الكيفي المتمثلة في نوعية المتعلم. وهذا على وجه التحديد ما يقف وراء قصور النظام التعليمي. لعله من البديهيات أن نقول أن السياسة التعليمية هي مسألة مشتبكة ومتداخلة مع قضايا الحرية

والعدالــة الاجتماعــية وبالتالي فهي مرتبطة بالخيارات الأيديولوجية في النظام الحكم وتوجهاته السياسية وتحالفاته الطبقية. وليس هذا الكلام من قبيل الشعارات العقائديــة الجديــدة، بــل هو من حصاد البحوث العلمية في مجال الفكر وعلم الاجــتماع التربوي والثقافي والبحوث التي تنهض منهاجياتها على أساس النظر في السياسات التعليمية.

شــهد المجتمع المصري في الربع قرن الأخير تحولات دراماتيكية على صــعيد الاتجاهــات والمعايــير والطموحات، من ضمن هذه التحولات شرائح اجتماعية مكنتها الظروف من تحقيق إصلاح غير مألوفة وسعت لتأسيس مواقع للقــوة والنفوذ وتحولت بالتدريج لجماعات ضغط لها مصالح معينة وقدره على تحقــيق هــذه المصــالح. بالطــبع تلك الفئات مصالحها غير متطابقة وغير متجانسة، ولم تكن سياسات الانفتاح الاقتصادي وحدها هي التي استوردت تلك الفــئات ومــا تحمله من تطلعات، بل أسهم في ذلك ما آلت إليها الأوضاع في العديد من المجالات الإنتاجية والخدمية في التعليم.

د. أحمد عبد الله :

لقــد توصلت إلى نتيجة فحواها أن التقدم التي قامت به "دولة الموظفين" فــترة محمــد علي وأُجهض في نصف الطريق ومشروع التقدم التي قامت به "دولة الموظفين" فترة عبد الناصر وأُجهض في نصف الطريق لن يتكرر للمرة الثالــثة. إن دولــة الموظفيــن الحالية لن تنجز أي مشروع تقدم ولن تقف في منتصف الطريق ولن ينطلق للأمام إطلاقاً. إن محمد علي كان يقود قضية كبيرة تقودها مصر في المنطقة. كذلك عبد الناصر كانت له قضية كبيرة تقودها مصر فــي المــنطقة لكي تتصدى للاستعمار والصهيونية. هذه المرة كلام لغو فقط. يقولــون نحرر فلسطين ونحن نواجه الصهيونية ونحن سنواجه لكم الإمبريالية الأمريكــية، هذا كلام للاستهلاك المحلي. مشروع التقدم الحقيقي هذه المرة في

مصـــر هـــو مشـــروع اقتصادي اجتماعي وليس وطني. ليس مشروع القضية الوطنـــية بـــل هـــو مشروع اقتصادي اجتماعي يهدف لترقية الشعب المصري بـــتحويله من "دولة موظفين لدولة مواطنين" من شعب نصف أمي لشعب متعلم فعلـــياً، من شعب ثلاثة أرباع تحت خط الفقر إلى شعب مستوى معيشته أرق. آنـــذاك فقـــط يقـــدر يقوم بمهامه الإقليمية الخاصة بالإقليم المحيط به ويبقى له نصيب في السوق العالمي ما عدا ذلك اسميه مشروع الشعارات الوطنية.

إن محاولـــة المجتمع المدني للعمل في مجالات معينة بالتنسيق مع الدولة لتحقيق مصلحة عامة وغرض عام تصطدم بحائط التخلف الشديد للبيروقراطية الموجـــودة. وهذا يفرض مرة أخرى قضية الإصلاح السياسي. الدكتور محمد السـيد ســعيد كتـــب في مجلة "أحوال مصرية" مقالة "سقوط أسطورة المجتمع المدنـــي" وقال إننا تعبنا سنوات كثيرة في شغل المجتمع المدني ولم تعط نتيجة فلنلتفت الآن للإصلاح السياسي وإصلاح الدولة....

أ. صلاح سبيع :

إن حـــركة المجـــتمع المدني شيء مختلف عن مجرد تحريك الجمعيات الأهلـــية العمـــل الاجتماعـــي. إنها النتيجة الطبيعية لنظام فيه عولمة اقتصادية وبالتالي يجب أن نقاوم هذه العولمة الاقتصادية التي تطحن الإنسان لصالح أفراد "هلاميـيـــن". هـــؤلاء جعلوا الدول والحكومات دول غير قادرة على الممارسة الحقيقـــية للخدمـــات والأدوار التـــي ممكن أن نقوم بها وبالتالي المطلوب ليس تحميل مؤسسات المجتمع المدني الأدوار المنوطة بجهاز الدولة.

ولكن التحالف من أجل تصحيح الأوضاع وإعادة الاتزان ما بين رأسمالية تريد أن تكسب فقط وبين مجتمع يريد أن يعيش حياة كريمة... نريد كجمعيات ومؤسســـات إلى أخره المشاركة في هذا الاتزان ولابد أن نكون واعيين أن هذا لـــيس شرفاً أن نلتحق بحركة مجتمع مدني. إن الرأسمالية عرفت كيف تتحالف

ونحن رغم كوننا قريبين من الناس لا نعرف كيف نتحالف لكي ندافع عن حقوقهم. حتى عملنا على تطوير النظام التربوي مع القنوات البسيطة والتجارب التي لا أعتقد إنها "لا تحل ولا تربط" - مثل محو الأمية الذي نقوم به في "كاريتاس" - لن يحل المشكلة ولا عمل المدارس التي تقوم به جمعيات أهلية أو غيره. لأني أعتقد في النهاية أن كل هذه قشور لما يمكن أن تقدمه الدولة.

هذا لو كان هناك نوع من الضغط من المجتمع المدني. ودورنا كجمعيات أهلية هو الضغط الفكري، فعندما أعمل في محو الأمية وأقوم بتعليم شيء أعوض الأفراد الذين لم يذهبوا إلى مدارس لكن لابد أن أعطيهم شيء إضافي.

هؤلاء البشر الذين يتعلموا من خلال مؤسسات المجتمع المدني يجب تعليمهم كيف يمارسوا دورهم الضاغط من أجل حقوق الآخرين حولهم لكي يحصل نوع من التغيير. أظن أن هذا هو الحلم الذي كنا نتكلم عنه، ففي غياب لليسار اليوم فإن المجتمع المدني هو "الحلم الجديد" الذي لابد أن نبحث عن كيفية وضعه في السياق الحقيقي كمواجهة للعمولة الاقتصادية.

أ. مجدي مهنى :

أرى بعض عناصر القوة في المجتمع المدني من خلال الجمعيات الأهلية التي قامت ببعض الجهود الخدمية النابعة من نوازع دينية أو خدمية. فالمكسب إذا هو المصداقية. المشكلة إن المجتمع المدني يمر بحالة جمود الآن. الجمود سببه أن المجتمع المدني لا يزال يقوم بتقديم هذه الخدمات ولم يتحاور مع صانع القرار لكي ييسر له الخدمة الخاصة به. لابد أن ننتقل بالمجتمع المدني برصيده من مرحلة الخدمة لمرحلة التنمية والتطور. الوعاء الذي يستوعب هذا النمط من التفاوض يمكن أن يتمثل في السعي لخلق تنسيقات بين الجمعيات الأهلية العاملة في مجال التعليم. في المنيا بدءوا ذلك : هناك تنسيق فيه القطاع الحكومي والمسئول في المنيا هو وكيل الوزارة فضلاً عن جمعيات أهلية مختلفة تكرر

هــذا الــنموذج في بقية المحافظات: سوهاج "نشطة"... بني سويف "نشطة"... الفيوم. "نشطة"... ويجب أن نسعى ليكون في القاهرة مثل هذا التنسيق.

الحــوار هنا لن يكون محصوراً على مصالحنا الضيقة لكن على قضايا تــربوية. نــوع الحوار هنا ليس حواراً نقدياً حوار إصلاحي يمكن أن نستثمر الحــوار الــنقدي الناتج من محصل ندوة مثل هذه أو يتبناه مراكز فكرية ويثير قضايا نقدية. من هذه القضايا النقدية يمكن أن نترجم حلول إصلاحية وهذه خطة أرجو إن نفكر كيف ومتى نحققها.

د. عبد الفتاح تركي :

أعــتقد أن دور المجتمع المدني هو التعامل مع العولمة لكي يكشف الوجه الحقــير له وللهيمــنة وكــيف يحاولان التغلغل تحت أقنعة كثيرة. عندما نرجع للمجــتمع المدنــي في الثلاثينيات والأربعينيات عندما قامت في مصر مشروع القرش تحت زعامة حزب "مصر الفتاة". استطاعوا بالقرش الذي كان يدفعه كل مصــري أن يعملوا صناعة "للطربوش" ويمنعوا احتكار تركيا لصناعته وتحول المشروع لمشروع وطني ولشكل عظيم من أشكال المقاومة المدنية. بالطبع دور المجــتمع المدنــي الــتربوي يختلف كثيراً عن هذا المثال المحدود فهو دور لا ينفصل عن الدور التعليمي للطفل الذي يذهب يجمع القطن في الإجازة الصيفية ويأخذ خمسة جنيهات.

هــذا عمــل تــربوي وفي منتهى الأهمية بالرغم من النقد الدولي لعمالة الأطفــال. إن مفهوم الطفل لابد أن يتغير: هل هو الطفل الذي عنده ١٨ سنة؟ مفهوم الطفولة نفسه لابد أن يتغير، الطفل اليوم الذي عنده ستة سنوات ونتيجة للتعرض الحضاري الإعلامي المعلوماتي الاتصالي عقله يتشكل بسرعة مذهلة ويمتلك مهارات تفوق بكثير جداً البالغ الذي كان يعيش في المجتمع من خمسين ســنة. مفهوم الطفولة نفسه يحتاج لتعديل وتغيير. فيما يتعلق بالجانب التعليمي

تحديـداً وعمـل الجمعيات الأهلية هناك بدايات تدعو للتفاؤل... مثلما قيل فإن الـنقابة تقـدر تعمل شيء من التطور. لن تستطيع عمل مناهج موازية للمنهج الرسـمي، فنحن محتاجون للتعليم الأساسي ولابد أن يقدم لكل أبناء مصر لكي يخلـق مفهـوم الانـتماء والوحـدة الوطنية. لكن بيدينا مدخل ممتاز وهو أن الجمعـيات الأهلـية يمكنها أن تعمل تحت إشراف الدولة لخلق برامج متطورة تعليمـية أي خلق شيء يحترم التربية ويحترم الاحتياجات المعلنة الحقيقية وهذا يعتبر مدخلاً حقيقياً للعمل الأهلي في مجال التربية.

د. إلهام عبد الحميد :

فكـرة إن التعليم ليس فقط انعكاس للواقع فكرة عظيمة تعطي إحساس إن هناك أمل في الجمعيات الأهلية والمجتمع المدني. هناك تأثير ممكن على الواقع وذلك من خلال إمكانية التفعيل مثلاً بعد ما كان دور الجمعيات ينحصر في محو الأمية تطورت إلى تدريب المعلم وهذا قطاع كبير وله تأثير. ثانياً، لا يجب أن نسـتهين بوجود إدارة جمعيات داخل وزارة التربية والتعليم. إن الجمعيات هي المقصرة ومن خلال هذه الإدارة يمكن أن تقوم بعملية ضخ وتأثير في السياسة التعليمية. المشكلة هي مشكلة الجمعيات وعدم تواجدها وعدم إصرارها على أن تؤثر في السياسات التعليمية. هناك نقد كبير جداً يوجه للمحتوى التعليمي وهذه نقطة خطيرة والوزير نفسه يستجيب من خلال النقد الذي يوجه وهذا يثبت حقيقة إن فكـرة التفعـيل تعطينا أمل بالأمل وإن دور الجمعيات الأهلية يتجاوز فكرة محو الأمية فعلاً.

د. فايز مراد مينا :

فـيما يـتعلق بالاهـتمام الكمي أتصور وجود علاقة بين الجانب الكمي والكيفـي. إن تفعيل الجانب الكيفي في جوانب كثيرة منه لا يكلف أموال. هناك

الكتاب وهناك تدريب المعلم. كل هذا يساعد على عمل تطوير دون إنفاق أموال طائلـــة. الأصـــل فـــي القانون إن المدارس والمؤسسات والمعاهد العليا تملكها مؤسسات لا تهدف إلى الربح وهذه هي المسألة التي اقترح التركيز عليها. لأن المؤسســـات لـــو كانـــت غير هادفة للربح تكون تجاربها ناجحة وتتخلص من السلبيات الكثيرة. هناك مثلاً معهد العاشر من رمضان، أسسته هيئة المجتمعات العمرانـــي. لو كان التعليم الجامعي بمصروفات لكان هناك قطاع كبير جداً من الـــناس الذيـــن عمرهم اليوم ستين وسبعين عاماً بدون تعليم وأرجو أن تستمر المجانـــية لأجـــيال قادمة دون الوقوف عند سقف التعليم الثانوي. كما أقترح أن يتلخص قانون الجمعيات الأهلية في مادتين اثنتين فقط. المادة الأولى؛ أن يكون تعريفاً لمؤسسات المجتمع المدني والثانية؛ تنص على أن تخضع لأحكام القانون المدني. هاتان المادتان فقط بدون كل الإضافات الأخرى.

د. محمد أبو الإسعاد :

ملحوظـــة ســـريعة: هناك التباس بين العولمة وتفكيك الدولة القومية. هل يمكـــن إجـــراء حوار فكري مع مختلف الفصائل بحيث إننا نجد شعار ونجتمع حوـــله يجب أن نحمي المجتمع المدني مع استمرارية التنوع. إنها مهمة أساسية لكي تبقى الحركة مدفوعة باستمرار.

د. شبل بدران :

إن هم المجتمع المدني ليس نتيجة لتطور المجتمع المصري على الصعيد الاجتماعـــي والاقتصـــادي والسياســـي. إن هذا الهم صُدِرَ إلينا نتيجة لتحولات عالمية وارتباط بمؤسسات دولية فأصبح دور الدولة يتراجع والدور ينتقل لأفراد ومؤسســـات. أرادت الدولة خلق مجتمع مدني على طريقتها. إذاً هذا الهم ليس ولـــيداً لحركة تطور اجتماعي طبيعية؛ فانشغلنا به وحاولنا تفسيره. نحن مهمتنا

تـتلخص كقــوة ضــغط كمجــتمع مدني حتى وإن دعي لمظاهرة أو لمقاطعة إسرائيل. لكن ليس مدخله العمل السياسي وهناك فرق بينه وبين الحزب. وهناك فرق بينه وبين المجتمع المدني التقليدي أي مفهوم الجمعيات الخيرية فهو اليوم وسـيلة مــن وسـائل الضغط لقوة سياسية مستقلة مدنية تضغط في الاتجاهات الكثيرة. مثل أن التعليم يصير حقاً... أن يكون هناك مساواة... أن يصير هناك عدالة... وبما إن الدولة سترحل عن هذه الأدوار وتتركنا في صراع مع السوق، إذاً لابد من القوى الضاغطة هذه للتمسك بالأدوار المفتقدة للدولة وعندما نطرح أفكار ورؤى فنحن نتمسك بمنجزات لصالح تحقيق العدالة والمساواة من خلال منابر وندوات وفاعليات أخرى. أقامت الوزارة للقطاع الأهلي عندها لأنها تأخذ دعـم مــن سـتة جهات دولية : البنك الدولي وهيئة المعونة والاتحاد الصيني والاتحاد الياباني والاتحاد الأوروبي... فأمر طبيعي أنها تعمل مكتب "كشك" به موظــف اسـمه "مكتب الجمعيات الأهلية". غير مهم أن يعمل شيء، المهم أن المسئول الأجنبي الممول عندما يأتي يجده ويطلب منه تمويل. المسألة هنا كيف أخاطب الوزارة لا لأنها عملت مكتب مرتبط بالتمويل الأجنبي ولكن مهمتنا هي العمل كقوي ضغط لصالح متطلبات المجتمع المدني. ونعزز كل القيم الإيجابية: كـرامة الإنســان وحق في التعليم المجاني وتربية المواطن الحر المبدع فتظل المهمــة الرئيســية هي قوى مدنية للضغط لتحقيق مكاسب للغالبية العظمى من الناس المحرومة....

أ. زينب الحضري :

الطـبقة الطفيلــية والرأسمالية التي استولت على كل مقدرات البلد سواء بجهــود داخلية وخارجية أسست مدارس لأولادها. التيار الديني المتأسلم أسس مــدارس لأولاده والحكومة مستمرة في تهميش البعض داخل العملية التعليمية. والقــوى التقدمــية يجــب أن يكون لها مدارسها. بالتأكيد إن الجمعيات الأهلية

والمجتمع المدني ورائهم رؤية سياسية تحركهم، لا خلاف على هذا ولا يمكن أن تكون هناك رؤى اجتماعية بدون رؤى سياسية وما نتمناه تجميع لكل هذه القوى التقدمية.

أ. سامح وهبة :

إن العمل الأهلي عنده ثلاث صعوبات أولاً، التمويل وثانياً التدريب ورفع كفاءة أعضاء مجالس الإدارات. هناك كثير من أعضاء مجالس الجمعيات لا يعلموا أي شيء عن العمل المدني، كل ما هنالك أنهم أفراد إما سقطوا في الانتخابات أو يريدوا أن يجعلوا لنفسهم دور فشكلوا جمعيات وصاروا رؤساء مجالس إدارتها وجعلوا "الأحباب" و"الجيران" هم الأعضاء. ثالثاً، عدم تبادل السلطة داخل الجمعيات. هناك بعض الجمعيات رؤسائها ظلوا أكثر من ٢٥ سنة في مكانهم. أريد التركيز على فكرة "الاتحادات النوعية"، وهي موجودة في القانون، لكنها تُحارب جيداً من المسئولين لأنها ستعطي ثقل للجمعيات. الاتحادات هذه موازية للاتحاد الإقليمي على مستوى المحافظة وهناك اتحاد إقليمي يجمع الجمعيات التي تعمل في تخصص واحد. هذه الاتحادات يمكنها أن تكون مراكز قوة شديدة وهي تمثل عنصر ضغط البديل للاتحادات النوعية. فكرة الجمعية المركزية وهي جمعيات لها صلاحية العمل من إسكندرية لأسوان ولها فروع على مستوى الجمهورية تشهر في الشئون ولكن تؤدي نفس الدور التجمعات هذه. بالنسبة لفكرة إصلاح برنامج التعليم الحالي فأنا لا أعتقد إن الدولة ستتنازل عن سيادتها على أوجه التعليم في مصر للمجتمع الأهلي. لكن ممكن نضع تصور لبعض أوجه القصور الحالي ونعمل لرؤية فعالة للمجتمع المدني لتطوير نظام التعليم في مصر ونقدمه ربما يكون هذا أكثر شمولاً وقبولاً.

أ. صلاح سبيع :

لا أعتقد إننا نقدر أن نقول إن في مصر مجتمع مدني. لكن هناك جمعيات أهلـية ولذلك مازال هذا "حلم" أن نحقق مجتمع مدني. للأسف الدولة والأحزاب والجهات المانحة لا تساعد على الإطلاق على تحقيق نوع من الحركة للمجتمع المدنـي ولا يمكن أن يكون هناك تنسيق طالما إن الجمعيات تتنافس على المنح المقدمـة للجمعيات. مثلاً أنا "ككاريتاس" أخاف أن انسق مع غيري خوفاً على مالـي. فكيف انسق مع الأخر وكل واحد يريد أن يظهر إنه الأفضل لكي يأخذ أكثر من الآخر لأن كل جهة مانحة معها ١٠ مليون جنيه توزعها على خمس جمعـيات والتـي تعرض مشروعها بطريقة افضل تأخذ مال أكثر وهكذا. هنا توجـد قضـية: الجمعيات الأهلية غير هادفة للربح فكيف ستعمل؟ ولا توجد جمعـيات تستطيع أن تقوم بحجم العمل هذا انطلاقاً من تمويل محلي. قيل إن القـوى المؤثرة في المجتمع المدني هي الدولة والأحزاب والجهات المانحة لكن يجب أن نكتشف أيضاً المفكرين. المفكر يلعب دوراً كمؤثر إيجابي لإن الثلاث أشـكال الأخرى هي معوقات بينما الفكر باستطاعته أن يساعد على خلق تياراً للـتطوير. عندما نتكلم عن قضية المجتمع المدني والتعليم أظن إننا نقوم بعملية خلـط. نحـن نتكلم عن وزارة التعليم ودور الجمعيات الأهلية في تقديم خدمات بديلة أو دورها في المساهمة في تكوين تربويين... الخ... نحن ندخل في علمية مسـاومات ومـا تريده الوزارة سيُفرض. نحن لن نقدم إلا القليل من الخدمات التعليمـية ولكن الدور التربوي وهو ما نمثله جميعاً وهو الأهم لأنها قيم ممكن نقلهـا. أعـتقد أن مفهـوم المجتمع المدني لا يجب أن يأتي بمفهوم "مؤسسة" المجتمع المدني ولكن "بحركة" المجتمع المدني التي يمكن أن يشارك فيها جميع الأفـراد لمصالح الشعب. المجتمع السياسي له مصالح سياسية والاقتصادي له مصـالح فـي الكسب المادي والعسكري له وظيفة محددة والمجتمع الديني له

مصالح دينية أما المجتمع المدني يبحث عن مصالح الشعب. أعتقد إن المجتمع المدنـــي حركة وليس مؤسسة وإن الحركة ليست وليدة فكرة لكن وليدة احتياج ووليدة ظروف قهر اقتصادي. المجتمع المدني هو إن الشعب يأخذ زمامه بنفسه ولـــيس كعمـــل بديل للدولة لكن كتحقيق التوازن ولكي يحقق عدالة في التوزيع الرأســـمالي. كذلـــك الدارسون في فصول محو الأمية يجب أن يكونوا قوة في حـــركة المجتمع المدني. نقطة أخيرة، المؤسسات الأهلية الغير هادفة للربح لها أهـــداف ويجب أن نتحاور مع أطراف لهم نفس المبادئ والأهداف حتى لو كنا غـــير متفقين في الرأي. نحن لا نبني رأي لكن نحاول أن نبحث معاً عن حلول تساعدنا كأفراد نحرص على قيم مشتركة بيننا ونحاول أن نكتشف مع اختلافاتنا - اخـــتلاف التـــنوع وليس الأهداف - كيف نكمل بعض. لكن لو تحاورنا مع جهات أخرى مختلفة معنا في الهدف الصراع سيؤدي إلى تبديد للطاقات.

أ. مجدي مهنى :

نحن مختلفون في الرأي ومتفقين في الهدف وكان يجب أن يكون في هذا اللقاء أفراد مختلفين في المصلحة والطرح. إن المسألة ليست فقط تبادل الرأي، فالـــتفاوض مـــع أفراد مختلفين مهم ولكي يقوى لابد من التنسيق بين المجتمع المدنـــي والعناصر الأخرى. والإشكالية المطروحة متعلقة بالتشبيك وصعوباته وفكـــرة خلـــق آليات مستقبلية ومسألة خلق أجيال وهما من هموم القدرة على إحداث تفاوض بين العناصر المختلفة. لكي نستطيع أن نحقق تقدم الوطن يجب أن تكـــون هـــناك مشاركة وتفاوض بين جيل قادم متجاوب إصلاحياً. يجب أن تكـــون مراكـــزنا التنموية ملك للناس: إلي أي مدى نريد الدولة أن تفتح الباب وتدخـــل المجتمع؟ السؤال المطروح هو: هل الجمعيات الأهلية تشرك المجتمع المحلـــي في تقييم برامجها؟ هل المجتمع المحلي يراقب المدرسة؟ هل مراكزنا

هـــي فعلاً مدارس مدنية تمارس الشراكة؟ لكي تطلب الدولة بالشراكة يجب أن تتحول مراكزنا لمعامل صغيرة لكي نطور فكرة الشراكة.

د. عبد الفتاح تركي:

لكـــي تكـــون لنا فاعلية في التعامل مع مؤسسات المجتمع المدني لابد أن نقوم بتعريف ماهية المجتمع المدني والتعريفات محتاجة لدراسة عميقة. لأنه لو افترضنا أن المجتمع المدني ابتعد عن السياسة والاقتصاد تبقى الطرق الصوفية أيضاً داخلة فيه! نريد أن نعرف نحن نتعامل مع من؛ نحن محتاجون أن نتعرف على الجمعيات التي يمكن أن نعتبرها مجتمع مدني لكي نعطيها دعمنا ونعطيها المقـــدرة على الاستمرار في نشاطها. ينبغي أن تكون هناك دراسة جادة لفرز وتصنيف الجمعيات التي يمكن أن نعتبرها "جمعيات مجتمع مدني" لكي نتعرف علـــى نشاطهم. لأن ممكن أن يكون نشاطها اقتصادي مثل الأسر المنتجة وهي جديرة بالاحترام. ثانياً ينبغي أن نعرف الجمعيات ونصنفها لكي نرى الجمعيات التـــي لهـــا نشاط تربوي. سنجد جمعيات لا تستطيع أن تقوم بمشروع تربوي مستقل لأنه مستحيل... وإنما تتعامل مع الدولة بذكاء الجمعيات الإسلامية التي تمرر كل القيم التي يريدونها وتوضع داخل الدروس والطفل الصغير هو الذي يُمـــارس عليه قهر المبادئ المغلوطة. نحن نريد دراسة جادة تعرفنا بالضبط ما هي جمعيات المجتمع المدني الفعلية في مجال التعليم خاصة حتى نتعامل معها فـــي أبحـــاث ونكشـــف دورها المفسد والمخرب لبناء المجتمع المدني الحقيقي وأهدافـــه مـــثل الديموقراطية والحرية. الدور الثاني الذي يجب أن نقوم به هو الدعم للجمعيات الأهلية التي تتجه لهذا الهدف البناء....

د. محمود أبو زيد :

الملاحظة العامة هو إن هناك أنشطة فعالة من خلال المجتمع المدني وهي محـــاولات مفـــيدة في ظل الواقع الحالي لأننا نتكلم عن مصر ولا نتحدث عن فرنســا أو أمـــريكا، نحـــن نتحدث عن مجتمع مكبل بالكامل وفيه تبعية أصلاً سياســية واقتصادية ولا نقدر أن نتكلم بشكل الإطلاق. لابد أن يحدث حوارات مســتمرة بأشـــكال المجتمع المدني المختلفة لأن مراجعة ما يتم من أنشطة مهم ويجـــب أن يكـــون لـــنا مؤشرات واضحة. لا نقدر أن نقول أن هناك استقلال للمجتمع المدني عن الدولة. لكن هناك استقلال نسبي ويجب أن نحافظ عليه لكي نقدر أن نقوم بالدور الذي لا تقوم به الدولة وهي تتخلى عن كل دورها وبالتالي كلها محاولات من أجل مساعدة الناس.

أ. فتحي فرج :

ســأتكلم عن نقطتين يمثلا أبرز مشكلتين برزا من خلال الحوارات وهما أولاً: مشـــكلة التمويل: بمعنى أن الجمعيات الإسلامية قدرت أن تحقق التمويل الذاتـــي وقانون الجمعيات سواء كان القانون ٣٢ أو حتى القانون الجديد يعطي لكل الجمعيات أن تعمل عمل اقتصادي لا يحقق ربح. إن هذا التمويل الذاتي هام لكي نتفادى سلبيات التمويل الأجنبي. ثانياً: موضوع التنسيق و التشبيك: سأقدم اقتراحيـــن فـــي هذه الحدود، أولاً أتمنى أن يتبنى "المركز المصري للدراسات والـــبحوث الـــبحر المتوسط للتنمية" فكرة تنظيم مؤتمر سنوياً ومؤتمر كل فترة يتبـــنى فكرة تتبع فيها الجمعيات وكل ما ينطبق عليه ما نسميه المجتمع المدني وتبادل الخبرات والتجارب. أعتقد إن ذلك شكل سليم من أشكال التشبيك. الشيء الثانـــي: أتمـــنى فعلاً أن يبقى هناك عمل مشترك بين العديد من الجمعيات. إن التصنيفات التي قيلت لا تشمل كل الجمعيات هناك البعض يتبنى مفهوم الرسالة

والـبعض الأخر يتبنى العمل المباشر. لو نجحنا في تشبيك كل هذه التصنيفات سنكون قد نجحنا في أن نكسر الجزر المنعزلة...

د. فتحي أبو العينين :

هـناك اختيار على المستوى التنظيري والممارسة: إما أن نصوغ مفهوماً نظرياً ثم نحاول أن نطبقه على الواقع ونرى أين يتجلى المفهوم، أم إننا نلاحظ الواقـع ثم نخرج لمستوى تدريجي نصل فيه للمفهوم الذي يدل على خصائص الواقـع. مثلاً هناك جمعية أهلية تمارس نشاط مدني لكن في موقف معين تدعو لمقاطعـة إسـرائيل كيف نصنفها؟؟ سياسة طبعاً ولكي هي مجتمع مدني أيضاً والأحـزاب السياسية هي سياسية لكن اجتماعية في نفس الوقت. عندما نقول ما هـو رأيك في وضع المرأة؟ رأيك في التعليم؟ هذا شأن اجتماعي لكنه سياسي أيضاً أيصنف حزب ولا مجتمع مدني؟ هناك صعوبة في وضع وتحديد الخطوط الواقعة بين ما هو اجتماعي وما هو سياسي....

د. عاصم الدسوقي :

واضـح إن هناك اختلاف كبير في تعريف المجتمع المدني المسئول عنه الاختلاف في الإجراءات المطلوبة عند كل تعريف. هذا معناه إن المصطلح ما زال يـدور في الفلسفة أكثر منه في العلم. ما تكلمنا عنه في موضوع السياسة التعليمـية البديلة والتجارب المتنوعة تعتبر سياسة موازية وليست سياسة بديلة. هذا شيء مختلف. ما انتهينا إليه إن المجتمع المدني يجب أن يقوم بعملية ضغط لكـن سـؤالي ما هي الوسيلة: توزيع المنشورات وعمل المظاهرات ولا عمل نشاط مؤسس؟!

د. أحمد يوسف سعد :

فيما يخص محاولة تعريف المجتمع المدني وتحديد الخطوط الفاصلة بين العسكري والاقتصادي والسياسي ... الخ... المسألة مرتبطة بالمفهوم الغربي والمؤسسات المنفصلة ومن السهل جداً في هذه الحالة أن يحدد تعريف المجتمع المدني أما في مصر فالمسألة مختلطة ويجب أن تراعي خصوصية هذا المجتمع... عندما نقول أن ما هو سياسي هو أحزاب وما هو اقتصادي هو استغلال ربحي، فما هو المانع أن نجعل المجتمع المدني يأخذ الأنشطة هذه كلها. عندما أؤسس جمعية تراقب سياسة التشريع في البرلمان، ذلك عمل سياسي. عندما أقوم بعمل جمعية الأسر المنتجة فهو نشاط اقتصادي. لكن تبقى هنا فلسفة العمل التطوعي والربحية التقسيمية وغير ذلك من التقسيمات النظرية تعطي فرصة للجهاز البيروقراطي أن يحدد نشاطك ويضعك في دائرة محدودة.

أ. فريد زهران :

المجتمع المدني ليس ملزماً بالعمل مع الوزارة ولكن ممكن أن يسعى للعمل على الإصلاح من خلال تجارب تعليمية محدودة. أنا مع الضغط والإصلاحات المباشرة بمعنى التجربة والتأثير من خلال إجراءات محددة ومع تجربة محو الأمية على نظام "باولو فيريري" أي أنك تقدم نموذج من الخارج وتؤثر في الداخل معنى ذلك إن كل الأدوات والأساليب ممكنة ومحتملة.

الأخ / فايز سعد :

تستلزم أهداف "المجتمع المدني" وهي بعيدة، العمل على صيغ نظرية وعملية مسئولة تمثل قضية التعليم - يشارك فيها المجتمع والدفاع عن حقوقه، وإلى الدفاع عن مفهوم "الدولة الليبرالية" وتقويتها، ذلك إن وجود الدولة، مهما كانت مشكلاتها، شرط لازم للحديث عن كل إصلاح وطني. وبالتالي فإن الدفاع

عن حق المجتمع في السياسة والتسيس أمر وطني، مثلما أن تأمل شروط إسناد الدولة ودعمها أمر وطني أيضاً.

وهــذا لا يمكــن تحقيقه إلا بتربية الإنسان (منذ طفولته) على آليات النقد والنقد الذاتي والرؤية الذاتية والفعل السياسي في أسمى صوره.

إن الإنطــلاق مــن شعار "المجتمع المدني" كشعار كوني أو "متعولم" لا يفضــي إلــى شيء مفيد فالمفاهيم النظرية لا وجود لها إلا في تميزها، أي في الإنطلاق من شروط معيشة ومشخصة وملموسة مثل شروط بقاء ونمو الإنسان من خلال تربيته.

د. أحمد عبد الله :

فــيما يخص العلاقة بين الداخل والخارج، أشرت سلفاً إن القطاع الحديث بيّــن أن المجتمع المدني يتعامل مع قضايا جديدة نوعياً ولها امتدادات عولمية حــتى قبل العولمة وبالتالي من طبائع الأشياء أن هناك علاقة بالعالم الخارجي وهذه العلاقة ستكون فكراً واتصالاً وتحويلاً. إلى أي مدى يمكن أن يكون هناك أضراراً بالصالح الوطني والتبعية للأجانب؟ هذه مسائل تعالج بحرص وحساسية مــن خــلال نقــاش وحوار لكن لا أستطيع أن أبدأ الكلام وأقول جمعية حقوق الإنســان بمصر دافعوا عن حقوق الإنسان لكن لا تتصلوا بلجنة الأمم المتحدة لحقــوق الإنســان ولا تتصــلوا بلجـنة المحامين الأمريكيين لحقوق الإنسان. مستحيل، الموضوع سيكون مطروحاً للنقاش دون شروط مسبقة. النقطة الثانية هناك فعلاً جمعيات رفق بالحيوان وهناك جمعيات حقوق الإنسان والحفاظ على البيئة والأسر المنتجة وكلها أنشطة نوعية هائلة ورأيي أن يكون إحدى منطلقات نشــطاء المجــتمع المدنـــي عند صياغة القوانين المنظمة لهذا الموضوع هي ديموقراطية الدولة التي نتعامل معها. بمعنى أن لا نجعلها "مركزية". الجمعيات الثقافية يكون تسجيلها عند وزارة الثقافة، أقول "تسجيل" وليس "إذن" من وزارة

الـثقافة". أريد أن أعمل تفكيك لدور بيروقراطية الدولة المركزية بالاتساق مع النشاط الأهلي نفسه. ولا أقصد تفكيك الدولة؛ أنا أدافع عن دولة أكثر فاعلية في أدائها وفي علاقتها بالمجتمع المدني. وكلاهما اكثر خدمة للمجتمع. فالجمعيات الثقافية يمكن تسجيلها مع وزارة الثقافة والجمعيات العلمية يتم تسجيلها مع أكاديمية البحث العلمي والخدمات الاجتماعية يتم تسجيلها مع الشئون الاجتماعية والجمعيات الدينية الإسلامية مع وزارة أوقاف.. وهكذا.... لماذا الإصرار على أن الدولة التي تكلمنا بصوت واحد إذا كنا نحن الجمعيات مختلفين في أهدافنا النوعية ولكن طبيعتنا نابعة من المفهوم المدني والعمل الأهلي.

المحتويات

المحور الثالث

المحور الرابع

هذا الكتاب . . .

هو مجمل أعمال الندوة التي عقدها مركز الجزويت الثقافي بالإسكندرية حول آلية تفعيل دور المجتمع المدني في التعليم عامة وسياسته خاصة، حيث تظل مؤسسات المجتمع المدني قوى ضغط اجتماعي نحو تعديل السياسات التعليمية بما يحقق مصالح الغالبية ويصنع تعليما راقيا ويساعد بشكل رئيسي علي خلق وبناء العقليات - الذهنيات - المبدعة وغير النمطية، والتي تتجاوز الواقع نحو أفق أرحب وأوسع، مستندة في أساس توجهها إلى إعمال العقل والإيمان المطلق بالتفكير العلمي والذهنية الخلاقة.